

MASTEROPPGAVE

Samspillmetoden Dialog

- En undersøkelse av mulig effekt på arbeidsmiljøet ved skoler som har benyttet metoden.

Ivar Anton Eiken

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing og
utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

Innleveringsfrist 15.6.2018

Jeg bekrefter herved at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Forskningstemaet i denne masteroppgaven er å undersøke hvilken effekt Samspillmetoden Dialog har på arbeidsmiljøet ved skoler.

Studien tar utgangspunkt i fire bergensskoler, som alle ligger i samme bydel. To av skolene har benyttet Samspillmetoden Dialog systematisk i nærmere 20 år, mens de to andre skolene ikke har benyttet metoden.

Problemstilling:

I hvilken grad kommer utvalgte arbeidsmiljøfaktorer annerledes ut ved skoler som har benyttet Samspillmetoden Dialog enn ved skoler som ikke har benyttet metoden?

Jeg har videre utarbeidet fem forskningsspørsmål for å utdype og belyse problemstillingen. Disse kommer jeg nærmere tilbake til senere i oppgaven.

Dette er en kvantitativ oppgave som bygger på data fra Bergen kommune sin medarbeiderundersøkelse fra 2016. Disse dataene ble først lagt inn i SPSS, slik at det i neste omgang kunne konstrueres latente variabler. Deretter ble det benyttet gjennomsnitt og standardavvik til å regne på effekten.

Analysearbeidet viser at Samspillmetoden Dialog har moderat positiv effekt for arbeidsmiljøet på tre av fem uavhengige variabler. På de to andre viste undersøkelsen ingen effekt (hverken positiv eller negativ).

Drøftingen er hovedsakelig knyttet opp mot ulike former for validitet, og konkluderer med at både indre validitet, ytre validitet, begrepsvaliditet og statistisk validitet er god.

På tross av god validitet, tilsier undersøkelsens omfang og karakter at det ikke er mulig å trekke generelle slutninger. Likevel er det ingen grunn til å tro at skolene/kollegiene som er med i undersøkelsen skiller seg vesentlig fra andre og tilsvarende skoler/kollegier.

Med dette som bakgrunn konkluderer jeg med at det er grunn til å anta, at dersom resultatene av undersøkelsen min er representativ for andre skoler, kan det tyde på at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt på arbeidsmiljøet ved skoler som kan sammenlignes med intervensjonsskolene.

SUMMARY

The research topic in this master thesis is to examine the effect of Interactive Method of Dialogue (Samspillmetoden Dialog) on school working environments.

The research is based on four schools, all located in Bergen. Two of the schools have been using the Interactive Method of Dialogue (Samspillmetoden Dialog) for about 20 years whereas the other two have not used it.

The issue:

To what degree do selected factors of the working environment influence schools that used the Interactive Method of Dialogue as opposed to the schools that have not used it?

This is a quantitative analysis that is based on data from Bergen municipality's 2016 co-worker survey. The data was first registered in SPSS in order to be able to create latent variables. Average and standard deviations were then used to calculate effect size (Cohen's d).

The analysis shows that the Interactive Method of Dialogue (Samspillmetoden Dialog) has a moderately positive effect on the working environment in three out of five latent variables. The remaining two variables in the survey did not show any effect (neither positive nor negative).

The discussion is mainly connected to different forms of validity and the conclusion is that inner and outer validity as well as concept and statistical validity are satisfactory. In spite of good validity, the nature and scope of the survey indicates that general conclusions cannot be drawn. Nonetheless there is no reason to believe that the survey schools / colleagues differed substantially from other similar schools / colleagues.

With this background, I conclude that there is reason to suppose that if the results of my survey are representative of other schools, this may imply that the Interactive Method of Dialogue may have a moderately positive effect on the working environment at schools that are similar to the survey schools.

Forord

Denne besvarelsen markerer slutten på en lang reise. De første 60 studiepoengene (2011 til 2014) inngikk i Bergen kommunes avdelingslederutdanning. For å kunne fortsette studiene, måtte jeg søke om innpass i masterkullet som startet opp i 2014, og vente i to år før jeg kunne fortsette studiene.

Våren 2017 ferdigstilte jeg metode- og litteraturdelen. Det siste året har jeg jobbet med selve masteroppgaven.

For meg har reisen vært både opplevelsesrik og lærerik. Jeg har blitt kjent med svært mange sympatiske, kunnskapsrike og kompetente mennesker – både medstudenter og forelesere. Jeg har fått innblikk i temaer og problemstillinger som har beriket meg både på det profesjonelle og personlige plan. Det har vært en fin opplevelse å føle at brikkene har falt på plass en etter en etter som prosessen har skredet frem.

Det er mange som skal ha takk for hjelp og støtte underveis i prosessen. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Per Einar Garmannslund. Han har vist imøtekommenhet og faglig dyktighet som er uten sidestykke. Uten ham – ingen oppgave. Jeg vil også takke Monica Reime som ledet meg gjennom metode- og litteraturdelen, og som sørget for at Per Einar Garmannslund ble min veileder i det videre arbeidet.

En takk til min far (Håkon Eiken) og min bror (Trygve Eiken) for utallige timer med rådslagning, analysearbeid og korrekturlesning.

En takk også til skoleledelsen i Bergen kommune som har gitt meg muligheten til å gjennomføre dette arbeidet ved siden av full jobb som rektor ved Lynghaug skole.

Til slutt: En stor takk til min kjære kone (Kjersti Eiken) som alltid støtter, hjelper og løfter meg.

Som min mor har sagt mange ganger: Man angreir aldri på den innsatsen man har lagt ned.

Bergen, 12. juni 2018

Innhold

Sammendrag

Forord

1. Innledning	7
1.1. Presentasjon av tema.....	7
1.2. Bakgrunn for valg av tema	8
1.3. Kontekst for temaet	8
1.4. Problemstilling for masteroppgaven	9
1.5. Kontinuerlige variabler.....	9
2. Kunnskapsstatus	11
2.1. Aktuell forskning på området	11
2.2. Sammenhengen mellom det sosiale samspillet og organisasjonsutvikling	12
2.3. Mitt bidrag til forskning på dette området	13
3. Teori	15
3.1. Innledning	15
3.2. Presentasjon og sammenhenger	15
3.2.1. Robinson – hva og hvordan i elevsentrert skoleledelse	15
3.2.2. Dysthe - teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning	23
3.2.3. Dysthe – ledelse i et dialogperspektiv	26
3.2.4. Argyris og Schön – enkelt- og dobbeltkretslæring.....	30
3.2.5. Røvik – gode og dårlige oversettelser av organisasjonsideer	33
4. Metode.....	41
4.1. Valg av metode og dens relevans for problemstillingen min	41
4.2. Variabelsentrert effektstudie med kontrollgruppe/Naturlig kvasi-eksperimentell studie.....	42
4.3. Summative og formative evalueringer	42
4.4. Målevaluering og effektevaluering	42
4.5. Innsamling av data	43
5. Analyse.....	45
6. Funn	49
6.1. Empiriske funn	49
6.2. Sammenhengen mellom teori og effektmålingen	51
6.2.1. Robinson	51

6.2.2.	Dysthe - teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning	52
6.2.3.	Dysthe -ledelse i et dialogperspektiv	53
6.2.4.	Argyris og Schön.....	53
6.2.5.	Røvik.....	54
7.	Drøftingsdel.....	57
7.1.	Refleksjoner rundt funn	58
7.2.	Validitet.....	65
7.2.1.	Statistisk validitet	67
7.2.2.	Indre validitet.....	67
7.2.3.	Begrepsvaliditet	68
7.2.4.	Ytre validitet.....	70
8.	Konklusjon og oppsummering	73
9.	Referanser	75

Figurer:

Figur 1:	Lederferdigheter (Robinson, 2015: 26)	17
----------	---	----

Tabeller:

Tabell 1:	Resultater ved faktoranalyse og Cronhnbach´s Alpha	10
Tabell 2:	Venn diagram – koblinger mellom prinsippene i Samspillmetoden Dialog og Robinsons <i>bestemmende faktorer i tillitsrelasjoner</i>	21
Tabell 3:	Venn diagram - koblinger mellom Samspillmetoden Dialog og Argyris og Schön sine teorier om enkelt- og dobbeltkretslæring og Senge sine teorier om den lærende organisasjonen	32
Tabell 4:	Venn diagram - sammenhengen mellom Samspillmetoden Dialog og Røviks teorier rundt translasjon av idéer i organisasjoner	37
Tabell 5:	Koblinger mellom Samspillmetoden Dialog og aktuelle utsagn i medarbeiderundersøkelsen	48
Tabell 6:	De ulike variablenes effekt målt ved Cohens d	50
Tabell 7:	Gjennomsnitt og standardavvik for de kontinuerlige variablene	50
Tabell 8:	Effektstørrelse (Cohens d) målt ved hjelp av gjennomsnitt og Standardavvik	51
Vedlegg:	«Venn-diagram» - sammenhengen mellom medarbeiderundersøkelsen, Samspillmetoden Dialog og aktuell teori	78

1. Innledning

1.1. Presentasjon av tema

Deler av teksten i kapittel 1 (innledning), kapittel 2 (kunnskapsstatus), kapittel 3 (teori) og kapittel 4 (metode) er hentet fra eksamensoppgaven min i kurs «OR6-502 Styring, omstilling og leing», vår 2017. Dette var et forberedende arbeid til teoridelen i masteroppgaven i organisasjon og leing.

Rundt år 2000 startet Fyllingsdalen bydel i Bergen opp en storstilt tverretattlig satsing på Samspillmetoden Dialog. Denne satsingen innbefattet blant annet helsestasjon, barne- og ungdomsskoler, barnehager, politi og barnevern. Metoden skulle bidra til at barn, unge og foresatte skal oppleve respekt, forståelse og profesjonalitet i møte med de offentlige tjenestene. Metoden ble også vurdert som viktig for å fremme det sosiale samspillet i organisasjonen. Tanken var at god dialog de voksne imellom er en forutsetning for god dialog mellom elev og ansatt og mellom elevene.

Etter en felles «kick off», var intensjonen at den enkelte enhet skulle sørge for at programmet ble implementert og driftet. I 2018, snart 20 år etter oppstart, er det to skoler (av 9) som fremdeles drifter programmet aktivt.

I bunn for Samspillmetoden Dialog ligger et menneske- og verdisyn som er tuftet på et humanistisk livssyn. Begrepene likeverd og empati står sentralt. Helt avgjørende er forståelsen av, og respekten for, at ingen av oss kan endre et annet menneske. Derimot kan den enkelte endre seg selv. For ansatte i skolen dreier det seg om å legge til rette for at elevenes iboende ressurser skal komme til uttrykk. Min hypotese er at dersom vi som organisasjon lykkes med dette, vil det i neste omgang kunne gi seg uttrykk i mer motiverte elever, som igjen kan gi et bedre arbeidsmiljø.

For at Samspillmetoden Dialog skal fungere etter intensjonen, er det utarbeidet 7 overordnede prinsipper for hvordan den profesjonelle skal tenke og agere (Larsen, 2011:14). Disse går i korthet ut på følgende: 1) alle barn skal oppleve at den ansatte bryr seg om barnet og er 2) villig til å justere seg etter barnets behov. Den ansatte skal også 3) vise interesse for, og snakke positivt om, det barnet er opptatt av. Videre må den ansatte være bevisst på å 4) gi ros og anerkjennelse, og å skape situasjoner som er egnet for 5) felles fokus. Dette skal bidra til at barnet opplever 6) mening i hverdagen og at den ansatte skal kunne 7) sette positive grenser for barnet.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Hva er så årsakene til at jeg ønsker å forske på og skrive om Samspillmetoden Dialog?

For det første har jeg jobbet aktivt med metoden i nærmest hele min yrkesaktive karriere (19 år). Det i seg selv er unikt i skolesammenheng, da satsingsområder og ulike trender kommer og går i stort antall og høyt tempo. Jeg ser også for meg at metoden vil prege hverdagen min i de neste 15 årene. Vi snakker altså om en metode som kanskje vil stå sentralt i hele min yrkesaktive karriere, noe jeg på ingen måte hadde forventet i starten.

For det andre tenker jeg det er behov for å ha noe håndfast i forhold til hvordan denne satsingen faktisk virker på arbeidsmiljøet på skoler. Jeg har et inntrykk av at den har hatt positiv effekt på andre skoler og etater vi samarbeider med. Stemmer inntrykkene mine? Min hypotese er at dersom ansatte i skolen kommuniserer mer bevisst og profesjonelt med elevene, vil det senke konfliktnivået i alle ledd og på alle nivåer i organisasjonen. I neste omgang vil det kunne føre til et bedre arbeidsmiljø for de ansatte, da det er grunn til å tro at mange av dem som er ansatt i skolen, opplever konflikter med elever som så krevende at det kan gå på bekostning av trivselen. I tillegg er metoden tydelig på at de voksne skal opptre forbilledlig og at de skal modellere. Dermed forventes det at alle ansatte har høy bevissthet i forhold til hvordan de kommuniserer med sine kollegaer. Derfor synes jeg det vil være interessant å utforske arbeidsmiljøet på skoler som benytter denne metoden kontra skoler som ikke benytter metoden.

1.3. Kontekst for temaet

Når Olga Dysthe skriver om ledelse i et dialogperspektiv, starter hun med å slå fast at alle voksne i skolen er ledere. Hun slår videre fast at det er stor forskjell på ledere som tror at kunnskap kan formidles, til ledere som tenker at kunnskap er noe som oppstår gjennom samspill og interaksjon (Dysthe, 2012: 77-78). Dette læringssynet er sammenfallende med det som fremkommer i Bergen kommune sin kvalitetsutviklingsplan for 2016 til 2020: «Et sosialkonstruktivistisk læringssyn erkjenner at den enkeltes kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og kommunikasjon i et sosialt fellesskap. Et slikt læringssyn utfordrer tradisjonelle idéer om læring og undervisning» (Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen, 2016: 15).

Det sosialkonstruktivistiske læringssynet sammen med tanken om at relasjonskompetanse er en avgjørende faktor for å lykkes med organisasjonsutvikling, utgjør konteksten for temaet i min oppgave. Spurkeland (2014: 143) argumenterer for at relasjonskompetanse kanskje er vår tids viktigste kompetanse. Han argumenterer for at denne kompetansen er helt avgjørende for å

fungere i samfunnet og for å leve et rikt og harmonisk liv: «Den relasjonelle kapitalen for hele tilværelsen kan bety lykke eller mistrivsel» (2014: 144).

1.4. Problemstilling for masteroppgaven

På bakgrunn av det jeg har skrevet ovenfor, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

I hvilken grad kommer utvalgte arbeidsmiljøfaktorer annerledes ut ved skoler som har benyttet Samspillmetoden Dialog enn ved skoler som ikke har benyttet metoden?

I sammenligningen mellom skoler som har benyttet Samspillmetoden Dialog (intervensjonsskoler) og skoler som ikke har benyttet metoden (kontrollskoler), vil jeg som nevnt i sammendraget forsøke å få svar på følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad rapporterer personalet om mer *felles fokus* ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
2. I hvilken grad rapporterer personalet om at de *bryr seg mer om hverandre* ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
3. I hvilken grad rapporterer personalet om at de *roses og anerkjenner hverandre* mer ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
4. I hvilken grad rapporterer personalet om at de opplever *mer mening* ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
5. I hvilken grad rapporterer personalet om at de i større grad kan sette *positive grenser* overfor sine kollegaer ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?

1.5. Kontinuerlige variabler

De ulike forskningsspørsmålene er laget med utgangspunkt i de overordnede prinsippene for godt samspill i Samspillmetoden Dialog. De samme forskningsspørsmålene fungerer også som kontinuerlige variabler i analysearbeidet mitt. Disse variablene er laget ved å koble de utvalgte utsagnene/itemene (kategoriske variabler) i medarbeiderundersøkelsen opp mot prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

De kontinuerlige variablene er koblet mot aktuell teori og sjekket i forhold til faktoranalyse og Cronbachs alpha (se tabell 1 nedenfor).

Dette kommer jeg nærmere tilbake til senere i oppgaven.

Tabell 1: Resultater ved faktoranalyse og Cronhnbach's Alpha

Kontinuerlige variabler	Faktoranalyse		Cronbach's Alpha
	KMO	Eigenvalue	
Vis at du bryr deg	0,842	2,88	0,902
Ros og anerkjennelse	0,755	2,27	0,861
Felles fokus	0,789	2,79	0,901
Gi mening	0,5	1,34	0,803
Positive grenser	0,5	1,35	0,803

2. Kunnskapsstatus

2.1. Aktuell forskning på området

Når det gjelder evaluering av Samspillmetoden Dialog eksplisitt, er det så vidt meg bekjent kun foretatt én tidligere studie (Larsen, 2011).

På initiativ fra Sigrid Hviding gjennomførte Erik Larsen en evaluering av Samspillmetoden Dialog i 2010. Resultatene av denne undersøkelsen ble publisert tidlig i 2011. Larsen skriver i forordet at bakgrunnen for henvendelsen var som følger: «De ønsket å få synspunkter på og erfaringer med bruken av denne fremgangsmåten. Enkelt sagt, ønsket de å få undersøkt hva deres arbeid med Samspillmetoden Dialog hadde ført frem til» (Larsen, 2011:7).

Evalueringen til Larsen hadde som mål å gi svar på følgende spørsmål:

1. Hvordan har det vært å arbeide med Samspillmetoden Dialog?
2. Hvilke resultater/konsekvenser har arbeidet med denne tilnærmingen ført til?
3. Har det arbeidet Sigrid Hviding Kommunikasjon har gjort, gitt de ønskede eller forventede resultater?

Jeg er bevisst på at spørsmålene Larsen her stiller, kan oppleves som vage i forhold til å gjøre en evaluering, men jeg mener likevel at undersøkelsen er viktig som bakgrunnsmateriale for denne oppgaven.

Larsen har valgt å bruke informantgrupper og gruppeintervjuer, og begrunner dette blant annet med at det da blir vanskeligere å identifisere den enkelte informant samtidig som at mangfoldet og motsetninger lettere kommer til uttrykk. Han kaller undersøkelsen en «triangulær undersøkelse» fordi den baserer seg på ulike typer kilder (Larsen, 2011: 24-25).

Larsen har gjort et strategisk utvalg. Felles for alle gruppene er at de har erfaring med å jobbe profesjonelt med Samspillmetoden Dialog. Totalt har Larsen intervjuet ni informantgrupper: To fra skolesektoren, fire fra barnehagesektoren, en ledergruppe fra et omsorgssenter og to grupper med helsesøstre. Oppsummering og konklusjon ble i korte trekk som følger:

Alle spørsmålene ble besvart positivt, og Larsen dokumenterer gode resultater og nyttige konsekvenser. Han vurderer videre arbeidet til *Sigrid Hviding Kommunikasjon* (Larsen, 2011: 68)

som viktig og verdifullt. Larsen konkluderer dernest med at metoden bidrar til økt samarbeid og respekt på organisasjonsnivå. Videre oppsummerer han at informantene opplever at de er blitt tryggere i forhold til sin profesjonsutøvelse og at de er blitt inspirert til personlig utvikling.

Det slås fast at forankring i ledelsen og langsiktig og systematisk arbeid med metoden, er en forutsetning for at den skal ha effekt.

Avslutningsvis skriver Larsen som følger: «Samspillmetoden Dialog utgjør en forskjell» (Larsen, 2011: 68 og 69).

2.2. Sammenhengen mellom det sosiale samspillet og organisasjonsutvikling

For enhver organisasjon gjelder det å få alle medarbeidere til å trekke i samme retning. Det er bred enighet i forskningen om at konkrete mål og tydelige prioriteringer er viktige forutsetninger for nettopp dette. I artikkelen «Gjenoppdagelsen av det sosiale samspillet – en forutsetning for samarbeid», peker forfatterne på viktigheten av også å fokusere på det sosiale samspillet for å lykkes med å utvikle organisasjonen på en god måte. De hevder at mange viktige prosesser strander fordi det legges «... ensidig vekt på strukturelle aspekter og for liten vekt på sosialt samspill» (Bastøe m.fl. 2004: 106-107). De hevder også at «... forståelsen av sosialt samspill er en premiss for god oppgaveløsning» (Bastøe m.fl. 2004: 107). Einar Aadland skriver innledningsvis i sin vitenskapsteoretiske bok at «Relasjonen mellom mennesker har fått en ny prioritet; forståelsen av hvordan vi kan tenke og oppføre oss mot hverandre er blitt intenst interessant» (Aadland 2015:15).

Et viktig prinsipp i Samspillmetoden Dialog er at man ikke skal gjøre mer av det som ikke virker. Det er ingen tvil om at strukturelle endringer har preget mange store og små organisasjoner de siste 10-årene. Spørsmålet er om de stadige endringsprosessene faktisk gir ønsket resultat. Et eksempel på strukturell endring er omorganisering. Bastøe m.fl. (2004) skriver at det i svært mange tilfeller har vist seg at omorganiseringer ikke har fått den effekten man håpet på. Det kan skyldes at man ikke i tilstrekkelig grad har tatt høyde for de sosiale prosessenes betydning, og at endringene derfor har blitt møtt med skepsis og motstand. Etter diverse runder og justeringer ender det så ofte opp med at man gjør som man alltid har gjort.

Når det er snakk om relasjoner, er tillitsforholdet mellom de ulike aktørene helt sentralt (Bastøe m.fl. 2004: 108). Er ikke tillitsforholdene tilfredsstillende, er det stor sannsynlighet for at trivselen heller ikke er god. Skorter det på tillit og trivsel, risikerer man at medarbeiderne heller ikke føler

stolthet over arbeidsplassen. I så fall er man kommet inn i en ond sirkel som gjør at det kan være vanskelig å jobbe frem en løsningsorientert praksis. Faktisk kan det motsatte skje; enkelte medarbeidere motarbeider utviklingsarbeidet.

Skolen omtales ofte som en kunnskapsbedrift, og det er høy aksept for at godt sosialt samspill er viktig for å kunne utvikle en god læringskultur. I de senere tiårene har vi sett at også andre offentlige organisasjoner utvikler seg fra å være forvaltningsvirksomheter til å bli «... kunnskapsbaserte tjenesteprodusenter ...» (Bastøe m.fl. 2004: 110).

2.3. Mitt bidrag til forskning på dette området

Jeg håper og tror at oppgaven min kan tilføre forskningen til Erik Larsen nye innfallsvinkler og perspektiver. Som nevnt ovenfor, har intervjuobjektene hans jobbet profesjonelt med Samspillmetoden Dialog. Larsen henvender seg til personer som bevisst har valgt å fordype seg i metoden, og som ønsker at metoden skal virke i avdelinger de leder. Resultatene kunne blitt annerledes om man hadde spurt de ansatte i de ulike avdelingene. Jeg ønsker å ha en bredere tilnærming ved å bruke registerdata fra et utvalg skoler.

Registerdata i denne sammenhengen er ensbetydende med medarbeiderundersøkelsen. Den sendes årlig ut til alle ansatte i Bergen kommune. Undersøkelsen er anonym og nettbasert. Det er Bergen kommune som eier materialet, og det er kommunen som har gitt meg tilgang til dataene.

3. Teori

3.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere teorier som kan belyse hvilken rolle relasjonskompetanse og relasjonsledelse spiller i forhold til kvaliteten på arbeidsmiljøet ved en skole:

1. Vivian Robinsons modell (Robinson, 2015) illustrerer hvordan fem ledelsesdimensjoner og tre lederferdigheter gjensidig påvirker hverandre og skaper undervisning og læring av høy kvalitet. Her fokuserer jeg på den tredje lederferdigheten; *bygge tillitsrelasjoner*.
2. Olga Dysthes artikkel om *Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning* og hennes teorier om ledelse i et dialogperspektiv (Dysthe, 2012: 77-98).
3. Argyris og Schöns (Hatch, 2010: 403-404) teorier rundt enkel- og dobbelkretslæring.
4. Røviks teorier (Røvik 2016: 319-337) om gode og dårlige oversettelser av organisasjonsidéer.

Jeg vil ha samme tilnærming til alle teoriene:

1. Presentasjon av artiklene/teoriene.
2. Peke på sammenhenger mellom teoriene og prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

3.2. Presentasjon og sammenhenger

3.2.1. Robinson – hva og hvordan i elevsentrert skoleledelse

Robinson (2015: 26) opererer med fem dimensjoner for god ledelse i skolen.

Den første dimensjonen handler om å etablere mål og forventninger: «I en verden der alt kan virke like viktig, forklarer jeg hvordan det å sette mål gjør ledere i stand til å sortere og prioritere blant mange krav og utfordringer for å fastsette deres *relative* viktighet» (Robinson, 2015: 23).

Den andre dimensjonen fokuserer på strategisk bruk av ressurser. Et viktig moment i denne sammenhengen er at skolens ansatte ser en sammenheng mellom fastsatte nøkkelmål og de økonomiske prioriteringene ledelsen gjør. I følge Robinson investerer ledere for lite tid og energi i å stille nødvendige spørsmål rundt ressursbruken. Man bør for eksempel etterstrebe å finne bevis for at ressursbruken bidrar til å nå fastsatte mål.

Den tredje dimensjonen poengterer lederens ansvar for at undervisningen holder høy kvalitet i alle ledd og faser. Robinson (2015: 23) viser til det som i nordamerikansk litteratur kalles «Instructional Leadership».

Den fjerde dimensjonen tar for seg lederes ansvar for å lede lærernes læring og utvikling. Her pekes det på viktigheten av at lærere og ledere lærer sammen, samt det kollektive ansvaret for elevenes læring.

Den femte dimensjonen understreker viktigheten av å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø for personale og elever. Robinson (2015: 24) hevder at denne dimensjonen utgjør et slags fundament for de fire andre. Det dreier seg blant annet om at de ansatte skal føle seg respektert og at elevene skal føle at de voksne bryr seg om dem, både hva trivsel og læring angår.

Robinson (2015: 29) presenterer videre tre lederferdigheter som hun hevder ledere trenger for å lykkes i å kunne nyttiggjøre seg de fem dimensjonene som jeg viser til i avsnittet ovenfor:

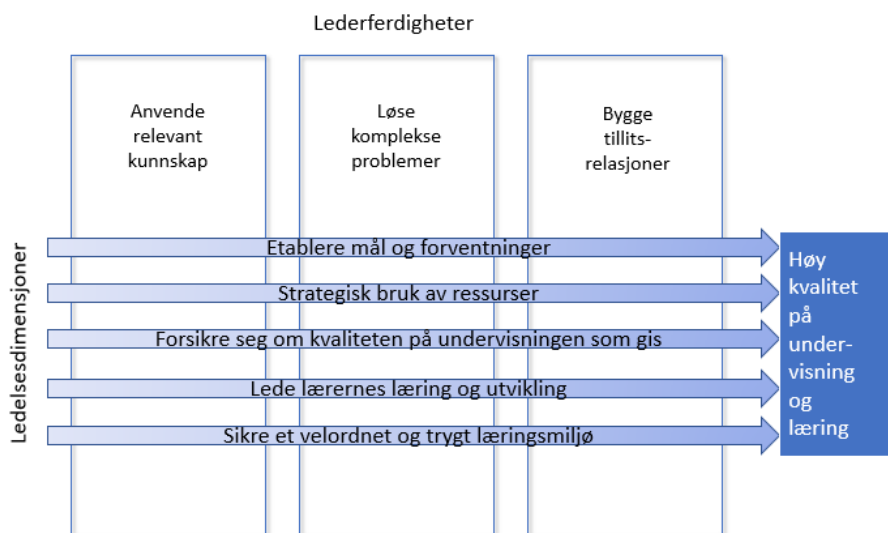
1. å anvende relevant kunnskap
2. å løse komplekse problemer
3. å bygge tillitsrelasjoner

Robinson (2015: 29) skriver at dersom man skal forholde seg til tradisjonelle standarder for hvordan ledere evalueres, kan det være snakk om flere titalls egenskaper. Man kan få inntrykk av at ledere må være overmennesker for å lykkes i jobben: «Med bare tre omfattende lederferdigheter risikerer jeg fortsatt å forsterke synspunktet på ledere som overmennesker hvis jeg antyder at en enkelt leder kan eller bør inneha utpreget god praksis innenfor alle tre» (Robinson, 2015: 30). Et eksempel hun trekker frem er at man ikke kan forvente at rektorer innen høyere utdanningstrinn skal ha dybdekunnskap innen flere av skolens fagområder. Robinson skiller derfor mellom det hun på den ene siden kaller et *minimumsnivå av ferdigheter* som alle skoleledere bør ha, og det hun på den andre siden kaller sterke *kollektive ferdigheter* (Robinson, 2015: 30).

Under vil jeg kort gjøre rede for de to første lederferdighetene (å anvende relevant kunnskap og å løse komplekse problemer). Den tredje ferdigheten, å bygge tillitsrelasjoner, anser jeg som mest relevant i min oppgave, og vil derfor beskrive denne mer utførlig.

For at en skoleleder skal kunne involvere seg direkte i lærernes arbeid med å bedre elevenes læring, må lederen ha generell god kunnskap om pedagogikk og aktuelt fagstoff. I tillegg må lederen evne å anvende denne kunnskapen i sitt daglige virke.

Figur 1: Lederferdigheter



Figur 1.2 De fem dimensjonene støttet av de tre lederferdighetene

(Robinson, 2015: 26)

Modellen viser de fem ledelsesdimensjonene støttet av de tre lederferdighetene.

Å anvende relevant kunnskap

Robinson (2015: 32) viser til et eksempel om å anvende relevant pedagogisk og faglig kunnskap i forhold til klasseromsobservasjon. Ved en behavioristisk tilnærming vil man være opptatt av observerbare trekk, for eksempel om det gis klare og detaljerte instruksjoner. I et konstruktivistisk perspektiv flyttes fokus over på kunnskap, men dersom observatøren kun fokuserer på de sidene av konstruktivistisk pedagogikk som kan observeres (for eksempel om læreren stiller åpne spørsmål), snakker vi fort om overflatekunnskap. Først når leder benytter de delene av konstruktivistisk pedagogikk som fokuserer på kommunikasjon, resonnementer og sammenhengen mellom lærerens spørsmål og elevenes resonnementer, er det mulig å oppnå dybdekunnskap. For å kunne dra nytte av disse sidene ved konstruktivistisk pedagogikk, er man også avhengig av fagspesifikk kunnskap (Robinson, 2015: 32).

Å løse komplekse problemer

Robinson (2015: 35) er opptatt av at gode idéer i seg selv har liten verdi, dersom ledere ikke makter å implementere disse i praksis. Hun refererer Ben Levin: «En av utfordringene innenfor utdanning, som innenfor andre felt i pedagogikken, er at all oppmerksomhet tilsynelatende rettes mot å ha den nyeste idéen, mens det egentlige arbeidet handler om å omsette idéen i handling. Mens det er en tendens til å profilere innovasjon, er det det langsomme arbeidet med innovasjonsimplementering som egentlig vil gjøre en forskjell. Og dette arbeidet får mye mindre oppmerksomhet i litteratur om endring av utdanning.» (Levin, 2008: 5-6, referert Robinson, 2015: 35). Robinson skriver videre at suksesskriteriet for god implementering er å identifisere og oppfylle de vilkårene som trengs for å få en idé til å virke. For å lykkes med dette, trengs gode problemløsningsprosesser. Robinson (2015: 39) har skissert fire punkter som sier noe om hvordan ledere som lykkes med problemløsningsprosesser arbeider og tenker:

1. Nøye planlegge en samarbeidende problemløsningsprosess.
2. Åpent gi uttrykk for eget synspunkt uten å stenge ute eller holde tilbake andres synspunkter.
3. Lede møteprosesser på en åpen måte, for eksempel ved å oppsummere og trekke sammen personalets synspunkter.
4. I liten grad kjenne og uttrykke negative følelser og frustrasjon.

Å bygge tillitsrelasjoner

Robinson forklarer denne ferdigheten som «evnen til å bygge tillit» (Robinson 2015: 40). Hun skriver videre at «det finnes interessante forskningsbevis på at tillitsnivået mellom medlemmer i et skolemiljø har stor innvirkning på måten de fungerer sammen på, og på den sosiale og akademiske framgangen hos elevene (Robinson, 2015: 41).

Hvordan bygger skoleledere tillit? Robinson er opptatt av at ledere må modellere og forvente *respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet* (2015: 41-42).

Respekt viser man gjerne først og fremst ved å sette pris på andre menneskers tanker, idéer og innspill. *Personlig omsorg* dreier seg om å se hele mennesket; bry seg om hvordan personalet har det både på det personlige og profesjonelle plan. En tilnærming som fører til trygghet hos den enkelte og gjensidighet i relasjonene.

Kompetanse er også en viktig faktor for tillit. Robinson peker på at lederes kompetanse i stor grad måles i forhold til hvordan de forholder seg til opplevd inkompetanse i sitt eget personale. Sagt med andre ord: Lærere vil «kunne begrense engasjementet sitt dersom de mener at lederne deres ikke tar tak i medarbeidere som undergraver gruppens innsats» (Robinson, 2015: 42).

Integritet er den fjerde avgjørende tillitsfaktoren. For en leders integritet er det helt avgjørende at han/hun opptrer og foretar beslutninger i tråd med hovedprinsippene i organisasjonen. «For skolen betyr det at alles handlinger i siste instans må oppfattes som tjenlige for barnas interesser» (Robinson, 2015: 42).

Robinson er opptatt av at håndtering av tillitsbrudd er avgjørende for å bygge tillit i en organisasjon. Slik jeg ser det, understøtter prinsippene i Samspillmetoden Dialog de retningslinjene Robinson gir for god håndtering av tillitsbrudd. Robinson fremhever at ledere «føler seg fanget i et dilemma mellom det å ta fatt i problemet og det å ta vare på relasjonen til vedkommende (Cardno, 2007, referert Robinson, 2015: 42). Robinson hevder at ledere ofte møter slike utfordringer med en rekke unnvikelsesstrategier. Når de så blir tvunget til å ta grep, dreier det seg ofte om «å redde stumpene» (Robinson, 2015: 42).

Robinson snakker om tre mulige strategier for tilnærming. De to første, «myk tilnærming» og «hard tilnærming» beskriver hun som ineffektive (Robinson, 2015: 43). Den tredje tilnærmingen kaller hun «Fra lukket-for-læring-samtaler til åpen-for-læring-samtaler» (Robinson, 2015: 44). Ved å benytte denne tilnærmingen, tar leder tak i problemer samtidig som relasjoner blir opprettholdt. Tilnærmingen fordrer at leder styres av følgende tre verdier (Robinson, 2015: 45):

1. jakten på gyldig informasjon
2. respekt
3. øke den interne heller enn den eksterne forpliktelsen lærere har til beslutninger som tas

Den første verdien handler om å dele synspunkter og begrunne disse. Egne synspunkter må presenteres som hypoteser – ikke som sannheter. Den andre verdien dreier seg blant annet om å tenke at andre personer har gode hensikter og intensjoner, og at man lytter nøye til det andre har å si. Respekt er en forutsetning for å bygge tillitsrelasjoner, og nødvendig for å få ærlige tilbakemeldinger på egne tanker. Den tredje verdien lykkes man best med ved å lede problemløsning på en god måte. Det dreier seg om gode implementeringsprosesser som bidrar til følelsen av eierskap og til økt motivasjon.

Robinson (2015: 46-48) opererer med sju nøkkelkomponenter i en «åpen-for-læring-samtale», men presiserer at «... åpen-for-læring-samtaler er noe mer enn bare et sett av teknikker som skal hentes fram i vanskelige situasjoner. Verdien som ligger under denne typen samtaler, sørger for en etisk grunnmur for all ledelsesadferd og for å bygge en kultur med undersøkelse av praksis og utforskende samarbeidslæring på hele skolen» (Robinson, 2015: 48).

Slik jeg oppfatter tillitsbegrepet hos Robinson, stemmer det svært godt overens med tankegangen i Samspillmetoden Dialog. I tabellen nedenfor har jeg fremstilt prinsipper som er sammenfallende i Robinson sin teori og Samspillmetoden Dialog. I den øverste raden har jeg listet opp Samspillmetoden Dialog sine sju prinsippene for godt samspill. I kolonnen lengst til venstre har jeg listet opp Robinson sine «Bestemmende faktorer i tillitsrelasjoner» (Robinson, 2015: 40).

Tabell 2: Venn diagram – koblinger mellom prinsippene i Samspillmetoden Dialog og Robinsons *bestemmende faktorer i tillitsrelasjoner*

Samspill- metoden/ Bygge tillits- relasjoner	Vis at du setter pris på din med- arbeider	Juster deg til din medarbeider	Snakk positivt om det din kollega gjør/er opptatt av	Gi ros og anerkjennel- se	Felles fokus	Gi mening	Sett positive grenser
Respekt	Verdsette andres idéer		Verdsette andres idéer	Verdsette andres idéer			
Personlig omsorg	Se hele menneske		Se hele menneske				
Kompetanse		Åpen-for- læring samtale			a) Gyldig informasjon b) Respekt c) Intern forpliktelse		Åpen-for- læring samtale
Integritet						Beslutninger i tråd med organisa- sjonens hoved- prinsipper	

Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på noen av sammenhengene mellom prinsippene i Samspillmetoden Dialog og Robinsons teorier om betydningen av å bygge gode tillitsrelasjoner.

Respekt

Prinsipp 4 i Samspillmetoden Dialog handler om å «Gi ros og anerkjennelse». Her poengteres det at bekreftelse og anerkjennelse er avgjørende for et godt selvbilde og følelsen av egenverdi. Det sies også tydelig at det er viktigere å fokusere på hva medarbeideren/kollegaen er, snarere enn hva han/hun kan. Variabelen «Gi ros og anerkjennelse» inneholder spørsmål om mulighetene og aksept for å si ifra når man har en annen mening, om man blir oppmuntret til å delta i viktige avgjørelser og om arbeidsresultater blir verdsatt.

Som nevnt ovenfor, hevder Robinson at *respekt* viser man gjerne først og fremst ved å sette pris på andre menneskers tanker, idéer og innspill (Robinson, 2015: 41).

Personlig omsorg

Prinsipp 1 i Samspillmetoden Dialog handler om å vise at man setter pris på sin medarbeider. Utgangspunktet er å skape trygghet hos medarbeideren/kollegaen ved for eksempel å vise omsorg, entusiasme og nærhet. Variabelen «Vis at du bryr deg» inneholder blant annet spørsmål om pålitelighet, omsorg og oppmuntring.

Robinson hevder at man skaper tillit ved å bry seg om både det private og profesjonelle livet til sine kollegaer (Robinson, 2015: 41).

Kompetanse

Prinsipp 7 i Samspillmetoden Dialog handler om å sette positive grenser. Det innbefatter blant annet forutsigbarhet, takhøyde for ulike meninger og autorativ ledelse. Variabelen «Sett positive grenser» inneholder spørsmål om hvorvidt man får og gir klare tilbakemeldinger.

Robinson er opptatt av at det svekker tilliten om det ikke blir reagert i forhold til inkompetanse (Robinson, 2015: 41).

Integritet

Prinsipp 5 i Samspillmetoden Dialog handler om «Felles fokus». Et sentralt element er den gjensidige avhengigheten som eksisterer mellom kolleger i en organisasjon.

Variabelen «Felles fokus» kan kobles mot *integritet*, for eksempel ved at hver enkelt skal følge opp det man på organisasjonsnivå er blitt enige om. Dette gjelder spesielt ledere, som også er forpliktet til å opptre forbilledlig.

Prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog handler om å «Gi mening». Her pekes det på viktigheten av at den enkelte ansatte opplever arbeidet som meningsfullt. Det pekes også på at den enkelte ansatte må føle at han/hun gjør en forskjell. Variabelen «Gi mening» inneholder spørsmål om opplevelsen av utviklingsmuligheter og upartiskhet. Robinson er tydelig på at beslutninger skal fattes på objektive og tydelig definerte kriterier som fremmer organisasjonens hovedmålsetninger (Robinson, 2015: 42).

Oppsummering Robinson

Med bakgrunn i det jeg har skrevet ovenfor, kan det tyde på at det er sammenfall mellom begrepene *respekt*, *integritet*, *personlig omsorg* og *kompetanse* i modellen til Robinson og prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

3.2.2. Dysthe - teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning

Dysthe skriver at den russiske litteratur-, språk- kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin er den fremste inspirasjonskilden til hva forfatterne av boken *Dialogbasert undervisning – kunstmuseet som læringsrom*, kaller «dialogbasert undervisning». Samtidig påpeker hun at Bakhtin ikke skrev om pedagogikk, men i all hovedsak konsentrerte seg om litteratur, språk og kommunikasjon. Bakhtins *Dialogisme* utfordrer oss til nytenkning på mange områder, for eksempel i forhold til kommunikasjon (Dysthe, 2012: 45).

Dysthe peker på «... at mening oppstår og blir utviklet gjennom dialogisk interaksjon og samhandling mellom mennesker som er situert i en kontekst» (Dysthe, 2012: 46). I dette kapittelet gjør hun rede for tre perspektiver på kunnskap og læring (det behavioristiske, det kognitive og det sosiokulturelle).

I denne sammenhengen velger jeg å fokusere på det sistnevnte, da jeg opplever at prinsippene og tankene i Samspillmetoden Dialog sammenfaller sterkt med det sosiokulturelle perspektivet.

Det sosiokulturelle perspektivet gjorde seg først gjeldende på 1980-tallet. Det kan fremstå som en reaksjon på kognitivismens fokus på individet, men har røtter tilbake til for eksempel Dewey (1859-1952) og Bakhtin (1895-1975) (Dysthe, 2012: 49). Man kan også hevde at røttene strekker seg helt tilbake til antikkens store filosofer, for eksempel representert ved den sokratiske dialog. Vi kan finne svært mange fellestrekk ved disse teoretikerne. Her vil jeg nevne fire:

1. Tanken om at mennesker lærer og utvikler kunnskap best gjennom interaksjon og samhandling.
2. Kunnskap er kulturavhengig.
3. Det er fellesskapet som utvikler og «eier» kunnskapen.
4. I et fellesskap, i et samfunn eller i en organisasjon er man avhengige av hverandre og samspillet for å kunne skape en helhetsforståelse (Dysthe, 2012: 49).

Bakhtin «... hevder at det alltid er *vi*, ikke *jeg*, som gjennom dialogisk interaksjon skaper mening» (Dysthe, 2012: 50). Dette ligger til grunn når jeg i den videre presentasjonen av denne artikkelen fokuserer på Bakhtins syn på følgende dimensjoner:

1. Hvordan mening utvikles og kommuniseres.
2. Flerstemmighet og konfrontasjon.

3. Skillet mellom det autoritative og det indre overbevisende ordet.

Nedenfor kommer jeg nærmere inn på hver enkelt av dimensjonene ovenfor, og vil samtidig knytte prinsippene i Samspillmetoden Dialog opp mot disse.

Hvordan mening utvikles og kommuniseres

For Bakhtin er dialog grunnleggende i menneskets tilværelse: «To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth» (Bakhtin, 1984, referert i Dysthe, 2012: 58). Alle mennesker er fullstendig avhengige av dem de har rundt seg og dem de møter på sin vei gjennom livet. Det er den samme avhengigheten og sårbarheten den danske filosofen Løgstrup viser til når han sier at «Menneskelivet er slik at vi har hverandres liv i våre hender» (Pedersen, 1994: 95). Det etiske aspektet står sterkt hos Bakhtin. Det kommer for eksempel til uttrykk gjennom hans fokus på adressatens betydning, og dermed hans brudd «... med den tradisjonelle, monologiske kommunikasjonsmodellen» (Dysthe, 2012: 58)

Prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog handler om å «Gi mening». Det er helt essensielt at alle ansatte opplever at arbeidet er meningsfylt og at man utgjør en forskjell.

Variabelen «Gi mening» inneholder spørsmål om den ansattes muligheter til å utvikle egne ferdigheter og hvorvidt den ansatte opplever å bli behandlet rettferdig og upartisk av nærmeste leder.

Flerstemmighet og konfrontasjon

Bakhtins dialog har ikke «... konsensus eller enighet som mål, men verdsetter heller det å artikulere forskjeller og vilje til å leve med motsetninger» (Dysthe, 2012: 63). Det er en fin balansegang mellom å ta den andres ord på alvor, og ikke miste sitt eget. Det er i dette spenningsfeltet; når idéer testes mot hverandre, når ulike stemmer konfronteres, at dialogen fungerer og bidrar til utvikling. Vi kan med andre ord si «... at potensialet for læring er størst når forskjellige syn konfronterer hverandre» (Dysthe, 2012: 61).

En forutsetning for at konfrontasjonen skal fungere etter intensjonen, er en grunnleggende forståelse for at det enkelte individ, den enkelte stemme, har en bestemt synsvinkel. Denne synsvinkelen er «... preget både av sosiokulturelle og av personlige erfaringer» (Dysthe, 2012: 59-60). En annen forutsetning er en grunnleggende aksept for at den enkelte stemme bidrar.

Bakhtin benytter begrepene «heteroglossia» og «polyfoni» for å forklare flerstemmighet (Dysthe, 2012: 60). Det førstnevnte betegner den individuelle stemme, som blant annet er preget av oppvekst, utdanning, yrke, generell livserfaring, osv. Det sistnevnte er hentet fra musikkens verden og betegner «... en flerstemmig komposisjon, uten en dominerende melodistemme som de andre stemmene underordnes» (Dysthe, 2012: 60).

Bakhtin, som ble født i Russland i 1895, opplevde å bli arrestert for anti-sovjetisk virksomhet. Han har selv opplevd undertrykkelse og forfølgelse, og følt på konsekvensene av at stemmer blir brakt til taushet.

Prinsipp 4 i Samspillmetoden Dialog handler om å «Gi ros og anerkjennelse». Som tidligere nevnt poengteres det i dette prinsippet at bekreftelse og anerkjennelse er avgjørende for et godt selvbilde og følelsen av egenverdi. Det sies også tydelig at det er viktigere å fokusere på hva medarbeideren/kollegaen er, snarere enn hva han/hun kan.

Variabelen «Gi ros og anerkjennelse» inneholder spørsmål om muligheten for å si ifra når man har en annen mening, om man blir oppmuntret til å delta i viktige avgjørelser og om arbeidsresultater blir verdsatt.

Skillet mellom det autoritative og det indre overbevisende ordet

Enkelt sagt dreier dette seg om hvorvidt vi skal «svelge unna» alt som blir servert oss av en «... ytre, på forhånd gitt autoritet» (Dysthe, 2012: 62). Den hierarkiske dimensjonen binder og forplikter oss, og stenger for kritisk tenkning og for refleksjon. Som en reaksjon eller et alternativ, presenterte Bakhtin «det indre overbevisende ordet»: Vi møter den ytre stemmen med våre egne tanker og erfaringer. I dette møtet, konfrontasjonen, oppnår vi et eierforhold til ordet, og i neste omgang «... kan vi gjøre bruk av ordet på nye måter; det blir produktivt» (Dysthe, 2012: 62). Jeg tenker at begge variablene jeg har trukket inn ovenfor (*Gi mening* og *Gi ros og anerkjennelse*) underbygges av Bakhtins tanker om *det indre overbevisende ordet*.

Prinsipp 5 i Samspillmetoden Dialog handler om «Felles fokus». Her dreier det seg blant annet om gjensidig avhengighet, strategier som sikrer at vi *faktisk* har forstått hverandre og at vi gjennom praktisk handling i hverdagen viser at vi tar våre medarbeidere/kollegaer på alvor og følger opp det vi har blitt enige om.

Variabelen «Felles fokus» inneholder spørsmål om konflikthåndtering, rettferdig og upartisk fordeling av arbeidsoppgaver og i hvilken grad det tilrettelegges for etisk refleksjon på arbeidsplassen.

Med bakgrunn i det jeg har skrevet ovenfor, kan det tyde på at det er sammenfall mellom de tre dimensjonene *hvordan mening utvikles og kommuniseres, flerstemmighet og konfrontasjon* og *skillet mellom det autoritative og det indre overbevisende ordet* og prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

3.2.3. Dysthe – ledelse i et dialogperspektiv

Mens jeg ovenfor gjorde rede for teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning, skal jeg i denne delen av teorikapittelet se nærmere på ledelse i et dialogperspektiv. Også her med utgangspunkt i en artikkel av Olga Dysthe, hvor hun benytter Bakhtin som teoretisk referanseramme.

Som jeg har vært inne på tidligere, er Dysthe opptatt av at læring skjer i samspill med andre og at alle ansatte i skolen er å regne som ledere. Når hun skriver om ledelse i et dialogperspektiv, tar hun utgangspunkt i den tidligere nevnte russiske språkfilosofen og litteraturkritikeren Mikhail Bakhtin. Hans utgangspunkt er at gjennom dialog skapes mening, kunnskap og læring (Dysthe, 2012: 78ff).

Bakhtins tanker er sentrale i det som blir kalt for «dialogisme» (Dysthe, 2012: 78), som kan betegnes som et kunnskapsteoretisk syn. For skolen som virksomhet, inkluderer dette både menneskesyn, kunnskapssyn og språksyn (Dysthe, 2012: 78).

Bakhtin opererte med tre ulike perspektiv på dialog:

1. Dialog i et makroperspektiv
2. Dialog i et mikroperspektiv
3. Dialog som motsetning til monolog

I et makroperspektiv hevder Bakhtin at vi mennesker definerer oss selv gjennom våre møter med andre mennesker. I forhold til ledelse, dreier dette seg om at lederen blir definert gjennom sitt forhold til andre, mer enn gjennom sine egenskaper. Det språklige samspillet blir helt sentralt (2012: 80).

I et mikroperspektiv fokuserer Bakhtin på respons og tilbakemelding fra mottakeren som helt avgjørende for forståelse og mening: «Meining blir konstruert som «ei dialogisk bru» mellom dialogpartnarar» (2012: 81). Dette utfordrer de individualistiske tankene vi blant annet finner i mye av den amerikanske ledelsesfilosofien. Dysthe mener at relasjonsutvikling er fundamentalt og avgjørende for forståelse og læring: «Det å utvikle relasjonar til andre menneske som ein skal samarbeide med, blir dermed ikkje berre noko som er funksjonelt nyttig i rolla som leiar, men det blir sjølve grunnlaget som forståing og læring byggjer på» (Dysthe, 2012: 81).

Når Bakhtin snakker om dialog som motsetning til monolog, mener han først og fremst at monologen begrenser det dialogiske potensialet. Dette begrunner han ganske enkelt med at tilhøreren ikke kommer til ordet. I beste fall foregår det en indre dialog der han eller hun fort erklærer seg uenig og tenker ut motargumenter (2012: 82).

Bakhtin var opptatt av forholdet mellom *det autorative ordet* og *den indre overbevisende diskurs*. Dysthe peker i denne sammenhengen på at ledere på alle nivåer må invitere til felles refleksjon og kritisk tenkning, som i neste omgang skal bidra til at elever og medarbeidere føler eierskap til de prosessene som forgår i organisasjonen. Samtidig er det viktig å huske på at dialogens potensial ikke blir utnyttet bare ved å sikre at alle blir hørt. Dysthe er tydelig på at «Ein dialogisk læringsprosess må styrast, og leiarens funksjon kan vere å strukturere, å klargjere ulike haldningar og gjere motsetningar tydelege, å sjå kvar det er rom for konsensus og å bringe inn relevant informasjon» (Dysthe, 2012: 85).

Asymmetri og symmetri berører dialogen på både makro- og mikronivå. Dysthe mener det i praksis er vanskelig å skille nivåene, da de griper inn i hverandre (2012: 90-94). Begrepet asymmetri gir gjerne negative assosiasjoner, men det er viktig å være bevisst på at asymmetri er en forutsetning for dialog. Som Dysthe humoristisk påpeker, hadde det vært ødeleggende for dialogen om alle visste og kunne det samme. Derimot er det svært destruktivt for dialogen om asymmetri gir seg utslag i en «vi vet best» - holdning. Hva skoleledelse angår, er det viktig å være bevisst på at «Ei dialogisk grunnholdning inneber at ein erkjenner at asymmetri når det gjeld kunnskap, kreativitet og initiativ er ein styrke, ikkje ein trussel» (Dysthe, 2012: 92). Dersom en ikke er bevisst på dette, kan asymmetri i status og kunnskap i gitte tilfeller være bremsende for kommunikasjon.

Dysthe viser til at Per Lindell har gjort følgende systematisering i forhold «dialogiske deltakingsmønster» (Dysthe, 2012: 94):

1. symmetriske og samarbeidende
2. symmetriske og konkurrerende
3. asymmetriske og samarbeidende
4. asymmetriske og konkurrerende

(Lindell, 1990: 168 ff, gjengitt av Dysthe, 2012: 94)

Den første er karakteristisk for venner som prater uformelt. Man er opptatt av å lytte til hverandre, komme med innspill og spinne videre på det den andre har sagt. Formen er preget av trygghet, som er en viktig forutsetning for blant annet kreativitet, men denne formen kan også være lite utfordrende slik at vi blir «stående på stedet hvil».

Det andre mønsteret er preget av at det er viktigere å få rett enn å finne den beste løsningen. Det kan fort skje at følelser styrer mer enn de logiske argumentene. Typisk for konfliktsituasjoner. Nummer tre er svært vanlig «i situasjoner der samtalepartnerne har ulik status, kompetanse og ansvar» (Dysthe, 2012: 95). Dette er en form som er svært vanlig i skolen. Skal man få til praksis- og/eller kulturendring, må samarbeidet vektlegges langt mer enn asymmetrien.

For mønster nummer fire er det karakteristisk at arbeidsmiljøet er preget av konflikt og mistillit. For eksempel kan leders initiativ bli møtt med taushet eller annen form for passiv motstand. I skolesammenheng kan det for eksempel være snakk om konflikter mellom klasser og elever, eller mellom personalet og ledelsen. Som ledere er vi avhengige av å bygge opp samarbeidsklimaet til beste for alle parter.

Dysthe er opptatt av at ledelse har med relasjoner og samhandling å gjøre, og at en dialogisk grunnholdning er avgjørende for kommunikasjon og samspill. Det er interessant å se hvordan hun belyser Bakhtin sine teorier om at «forståing og læring skjer i skjæringspunktet mellom dei mange stemmene» (Dysthe, 2012: 96). Det er også interessant å lese om spenningsforholdet mellom tillit og likeverd på den ene siden, og asymmetri på den andre: For å skape ekte dialog er man avhengig av tillit og likeverd. Samtidig er det asymmetri i kunnskap som gjør dialogen kreativ. Disse teoriene og denne tankegangen er sammenfallende med prinsippene i Samspillmetoden Dialog. Min hypotese er at Samspillmetoden Dialog er et program som kan bidra til at dette

spenningsfeltet blir en positiv kraft for organisasjonen, som over tid vil virke positivt på arbeidsmiljøet. På den måten tenker jeg artikkelen til Dysthe kan bidra til å forklare mine funn.

Jeg opplever at det er mange tydelige koblinger mellom artikkelen til Dysthe og prinsippene i Samspillmetoden Dialog. Nedenfor vil jeg undersøke nærmere hvorvidt disse koblingene kan underbygge funnene i undersøkelsen min.

Mulige koblinger:

1. Læring skjer i samspill med andre.
2. Gjennom dialog skapes mening, kunnskap og læring.
3. Vi blir definerte gjennom vårt forhold til andre mennesker.
4. Mening skapes i møte mellom mennesker.
5. Dialog er skapende, monolog er begrensende.
6. Refleksjon og kritisk tenkning bidrar til at vi føler eierskap til prosesser vi står i.
7. Asymmetri er fruktbart når tilliten er på plass og vi er villige til å lytte til andres argumenter.

Prinsipp 4 i Samspillmetoden Dialog handler om å «Gi ros og anerkjennelse». Begrepene *godt selvbilde og følelsen av egenverdi* står sentralt. Punkt 5 (dialog er skapende, monolog er begrensende), punkt 6 (refleksjon og kritisk tenkning bidrar til at vi føler eierskap til prosesser vi står i) og punkt 7 (asymmetri er fruktbart når tilliten er på plass og vi er villige til å lytte til andres argumenter) er alle punkter som sammenfaller med prinsipp 4 i Samspillmetoden Dialog.

Variabelen «Gi ros og anerkjennelse» er koblet opp mot spørsmål som blant annet omhandler inkludering, deltakelse og verdsetting. Dermed blir denne variabelen relevant for punktene jeg nevnte i forrige avsnitt.

Prinsipp 5 i Samspillmetoden Dialog handler om å skape «Felles fokus». Begrepet *gjensidig avhengighet* står helt sentralt. Punkt 1 (læring skjer i samspill med andre) og punkt 3 (vi blir definerte gjennom vårt forhold til andre mennesker) er punkter som sammenfaller med prinsipp 5 i Samspillmetoden Dialog. Variabelen «Felles Fokus» er koblet opp mot spørsmål som blant annet omhandler konflikthåndtering, rettferdig behandling, etisk refleksjon og samarbeid. Dermed blir denne variabelen relevant for punktene jeg nevnte i forrige avsnitt.

Prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog handler om å «Gi mening». Sentralt i dette prinsippet står tanken om at vi må se arbeidet vårt i en større og meningsfull sammenheng. Punkt 2 (gjennom dialog skapes mening, kunnskap og læring) og punkt 4 (mening skapes i møte mellom mennesker) er punkter som er sammenfallende med prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog.

Variabelen «Gi mening» er koblet opp mot spørsmål som blant annet omhandler den ansattes muligheter for utvikling. Dermed blir denne variabelen relevant for punktene jeg nevnte i forrige avsnitt.

Med bakgrunn i det jeg har skrevet ovenfor, kan det tyde på at det er sammenfall mellom de tre perspektivene *dialog i et makroperspektiv*, *dialog i et mikroperspektiv* og *dialog som motsetning til monolog* og prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

3.2.4. Argyris og Schön – enkelt- og dobbeltkretslæring

«*Dialog* bygger på overbevisninger om kraften i kollektiv tenkning – om at samspill mellom flere intellekt kan overskride individuelle begrensninger og gi makt til nye idéer» (Hatch, 2010: 400). Hatch viser her til Peter Senge og trekker også frem hans tanker om forholdet mellom læring og refleksivitet. Refleksivitet dreier seg om å kunne innta et metaperspektiv på egen tenkning; være observatør av egen tenkning (Hatch, 2010: 401). I forlengelsen av dette trekker hun også frem Senges tanker om *den lærende organisasjonen*, hvor han blant annet peker på viktigheten av å utnytte ansattes motivasjon og læringsevne på alle nivåer i organisasjonen. Samspillmetoden Dialog vektlegger nettopp faktorene refleksivitet og kollektiv tenkning, som bringer meg over på begrepene enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring:

«By single-loop learning we mean instrumental learning that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged. For example, quality control inspectors who identify a defective product may convey that information to production engineers, who, in turn, may change product specifications and production methods to correct the defect» (Argyris & Schön, 1996: 20-21).

By double-loop learning, we mean learning that results in a change of theory-in-use, as well as in its strategies and assumptions. The double loop refers to the two feedback loops that connect the observed effects of action with strategies and values served by strategies. Strategies and assumptions may change concurrently with, or as a consequence of, change in values (Argyris & Schön, 1996: 21).

«I følge Argyris kan *enkeltkretslæring* løse foreliggende problemer, men ser bort fra spørsmålet om hvorfor problemene i utgangspunktet oppsto» (Hatch, 2010: 404). Dersom en skole har utfordringer med hærverk på datamaskiner, kan det løses med å bruke store ressurser på reparasjoner og nyanskaffelser. På den måten sørger skolens ledelse for at kapasiteten og tilgangen på datamaskiner blir opprettholdt for elevene, men skolen har ikke fått bukt med hærverksproblematikken. Dermed har heller ikke skolen fått bukt med det *egentlige problemet*; nemlig er svak ledelse og manglende oppfølging fra personalet sin side.

«*Dobbelkretslæring* dreier seg om systemer som kan styre og korrigere atferd og bestemme hva som er hensiktsmessig atferd» (Hatch, 2010: 404). Dobbelkretslæring er sammenfallende med teorier om den lærende organisasjon ved at vi som organisasjon må stille spørsmål ved våre verdier, holdninger og vår praksis. Vi må også være villig til å endre praksis og filosofi. Målet er at systemet skal lære å lære og kunne justere seg selv på bakgrunn av kritisk tenking og bevisst og systematisk refleksjon (Hatch, 2010: 404). Dersom en skole har utfordringer med utagerende elever med påfølgende dårlig klasse- og læringsmiljø, hjelper det ikke med flere ordensregler og strengere sanksjoner. Skolen må se på årsaken til problemet, som gjerne er manglende kompetanse og bevisstgjøring i personalet i forhold til dialog og klasseledelse.

Peter Senge «ser den lærende organisasjon som ein arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring...» (Sivesind m.fl., 2011: 153). Han er også opptatt av «den «kreative spenningen» som kan nåast når ein fremjar dynamikk og fridom på ein arbeidsplass» (Sivesind m.fl., 2011: 153). Senge peker på fem forutsetninger for å kunne utvikle en lærende organisasjon (Sivesind m.fl., 2011: 153-155):

1. *Personlig dyktighet* handler blant annet om evnen til å kunne balansere, prioritere og å ha et overordnet og helhetlig perspektiv på organisasjonen.
2. *Mentale modeller* handler blant annet om vilje til å bygge nye mentale modeller når de kollektive prosessene tilsier at det er hensiktsmessig.
3. *Felles visjon* handler blant annet om takhøyde for prøving og feiling og om forholdet mellom det personlige og kollektive plan. Det er viktig at begge plan får spillerom samtidig som man finner felles referansepunkter som bidrar til organisasjonsutvikling.
4. *Team-læring* handler blant annet om at dialog og felles refleksjon gir ny kunnskap som igjen fører til endring av praksis.

5. *Systemisk tenking* handler blant annet «om å søke overblikk over heilskapar og delar samtidig, både i og utanfor skolen» (Sivesind m.fl., 2011: 154).

Sammenhengen mellom Argyris og Schön sine teorier om enkelt- og dobbeltkretslæring og Senge sine teorier om den lærende organisasjonen, er tydelige. Jeg ser også at disse teoriene sammenfaller med prinsippene i Samspillmetoden dialog. Nedenfor vil jeg se nærmere på disse sammenfallene.

Først en tabell som antyder *noen* muligheter for sammenfall:

Tabell 3: Venn diagram - koblinger mellom Samspillmetoden Dialog og Argyris og Schön sine teorier om enkelt- og dobbeltkretslæring og Senge sine teorier om den lærende organisasjonen

Samspillmetoden/Den lærende organisasjon	Vis at du setter pris på din medarbeider	Juster deg til din medarbeider	Snakk positivt om det din medarbeider gjør/er opptatt av	Gi ros og anerkjennelse	Felles fokus	Gi mening	Sett positive grenser
Personlig dyktighet					Vurdere retning og sammenhenger	Bygge på fornuft og intuisjon	Prioriter retning og sammenheng
Mentale modeller					Evne og vilje til å tenke nytt og til å tenke sammen		
Felles visjon	Takhøyde og entusiasme i forhold til å prøve og feile			Høy grad av toleranse		Selvutviklende prosesser	
Teamlæring					Dialog og refleksjon		
Systemisk tenking						Helhetlig tenking	

Hva *personlig dyktighet* angår, viser tabellen sammenfall i forhold til variablene «Felles fokus», «Gi mening» og «Sett positive grenser». I forhold til *mentale modeller*, ser vi sammenfall i forhold til variabelen «Felles fokus». Når det gjelder *felles visjon*, er det sammenfall i forhold til variablene «Vis at du setter pris på din medarbeider», «Gi ros og anerkjennelse» og «Gi mening». I tillegg viser tabellen også sammenfall mellom variabelen «Felles fokus» og *team-læring*. Til slutt viser tabellen at det er sammenfall mellom *systemisk tenking* og variabelen «Gi mening».

Med bakgrunn i det jeg har skrevet ovenfor, kan det tyde på at det er sammenfall mellom Argyris og Schön sine teorier om *enkelt- og dobbeltkretslæring*, Senge sine *fem forutsetninger for å kunne utvikle en lærende organisasjon* og prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

3.2.5. Røvik – gode og dårlige oversettelser av organisasjonsideer

Røvik mener at man ved å anvende translasjonsteoretisk innsikt i praksis, øker sannsynligheten for å lykkes med ulike former for kunnskapsoverføring (Røvik, 2016: 319). I tillegg hevder Røvik «... at translatørkompetanse er en kritisk suksessfaktor for å lykkes med idéoverføring» (Røvik, 2016: 320). Røvik viser til undersøkelser og eksempler som illustrerer at ledere tror at det å formelt vedta at idéer og programmer skal innføres, er ensbetydende med faktisk implementering. Røvik beskylder både akademia og praktikerfeltet, her eksemplifisert ved den internasjonale konsulentbransjen, for ikke i stor nok grad å vektlegge translatørkompetanse: «Generelt gjelder det altså at jo mer den universelle organisasjonsidentiteten styrker seg, desto mer øker behovet for translatørkompetanse» (Røvik, 2016: 325). I forlengelsen av dette hevder Røvik at de såkalte «beste praksiser», som ofte overføres som generelle idéer, trenger betydelig oversettelse og tilpasning i de ulike organisasjonene som skal implementere dem (Røvik, 2016: 325).

I det følgende beskriver jeg de fire «dydene» Røvik mener ligger til grunn for vellykket oversettelse av organisasjonspraksiser (Røvik, 2016: 325 – 337):

1. Den kunnskapsrike, flerkontekstuelle oversetter

Her dreier det seg om å ha en fot i hver leir. Det er ikke tilstrekkelig å ha god innsikt i den aktuelle idéen. Oversetter må også inneha god innsikt i «mottakende kontekst» (Røvik, 2016: 326). For å utdype dette benytter Røvik tekstoversettere som et bilde. Det er innlysende at en som skal oversette en tekst fra ett språk til et annet, må ha god innsikt i begge språkene samt de kulturelle kontekstene tekstene er skapt i. Kravet om at en god idétranslatør må inneha flerkontekstuelle

ferdigheter og kunnskaper, er svært ressurskrevende – ikke minst for internasjonale konsultentselskaper som forholder seg til svært mange og ulike organisasjoner.

Røvik skiller videre mellom dekontekstualiseringskompetanse og rekontekstualiseringskompetanse. Den første dreier seg om å identifisere gode praksiser og gjøre disse tilgjengelige i muntlig og/eller skriftlig form. Den andre innebærer å sjekke ut hvordan ideer egentlig har oppstått og hvordan de faktisk har fungert i ulike organisasjoner. Her anbefaler Røvik en pragmatisk tilnærming ved å lokalisere sammenlignbare organisasjoner i nære omgivelser. Videre peker Røvik på at oversetteren må ha «... grundig innsikt i den mottakende organisasjonens reformhistorie ...» (Røvik, 2016: 329). Dette fordi historien ofte blir hentet frem, på godt og ondt, når nye ideer skal implementeres.

Røvik benytter også begrepene *sorteringskompetanse* og *konfigurasjonskompetanse* (Røvik, 2016: 329), som for førstnevnte i korte trekk går ut på at translatøren må kunne gi ledelsen i en organisasjon konkrete råd om hvilke ideer og grep organisasjonen trenger – og hvilke den ikke trenger. Hva konfigurasjonskompetanse angår, dreier det seg først og fremst om innsikt i hvordan man foretar tilpasninger til den enkelte organisasjon.

2. Den modige og kreative oversetter

Fra oversettelse av litteratur kjenner vi begrepet *etterdikter* (Røvik, 2016: 329), som kjennetegnes ved en oversetter som gjør noe mer med teksten enn å reprodusere den. En utfordring ved oversettelse av praksiser og ideer i organisasjoner er at man ofte mangler språk for både å oversette til og fra. Da blir det oversetterens oppgave å lage begreper og skape et språk som skal ligge til grunn for det videre arbeidet med oversettelsen. I neste omgang må oversetteren finne en balansegang i forhold til sin kreativitet. Røvik snakker blant annet om *adding* og *fratrekking* (Røvik, 2016: 331-332). I det første tilfellet har organisasjonen en eksisterende praksis som de har gode erfaringer med. De kan så ta med seg noen av suksessfaktorene og legge dem til de nye løsningene. I det andre tilfellet dreier det seg om å ta bort elementer man tenker kan være uhensiktsmessige. Det kan for eksempel være elementer som er vage, diffuse eller konfliktskapende.

3. Den tålmodige oversetter

Når vi jobber med oversettelse og implementering, vil det alltid være snakk om å oppnå ulike effekter i den aktuelle organisasjonen. Røvik benytter utsagnet «to translate into practice» (Røvik, 2016: 333), og forklarer dette med «... at ideene skal materialiseres og skal skape noen tilsiktede effekter i organisasjoner som tar dem i bruk» (Røvik, 2016: 333).

Røvik benytter virus-metaforen og hevder at ideer spres og trenger inn i organisasjoner gjennom prat og at det avstedkommer en form for «språksmitte» (Røvik, 2016: 333). Den tålmodige oversetteren sørger for å gi «viruset» gode vekstvilkår og er bevisst på dets inkubasjonstid.

4. Den sterke oversetter

Røvik hevder at oversettelse av ideer ikke alltid er en rasjonell prosess: «Det er langt mer sannsynlig at slike oversettelsesprosesser foregår i en kontekst av interessebasert maktspill, forhandlinger og konflikter, og der oversetterens forslag til lokal versjon mobiliserer så vel støtte som motstand» (Røvik, 2016: 334-335). Det krever både innsikt og styrke å håndtere motstand. Årsaker til reformmotstand kan for eksempel være a) en opplevelse av at reformen ikke fremmer organisasjonens beste, b) et ønske om ro og fred og c) frykt for at verdien av egen kompetanse skal reduseres. Røvik (2016: 335) peker på at *inkompatibilitetsargumentet* ofte benyttes i forbindelse med motstand mot reformer. Motstanderne av reformen argumenterer gjerne med at den er uten kontekst, for generell og at den er forenklet i forhold til virksomhetens og virkelighetens kompleksitet.

Røvik (2016: 336) peker på to vanlige *inkompatibilitetsargumenter*. Det første er *teknisk inkompatibilitet* og handler om at de eksisterende løsningene er bedre enn de nye.

Det andre handler om *verdier*. Argumentasjonen går ut på at de nye ideene er i strid med grunnleggende verdier i organisasjonen, og/eller at de nye ideene ikke er egnet til å ivareta sentrale verdier organisasjonen er tuftet på. For å kunne håndtere denne typen argumenter, «... må translatøren kombinere kyndighet og myndighet» (Røvik, 2016: 337). Kunnskap om praksisfeltet kan bidra til økt legitimitet og autoritet. Kunnskap om praksisfeltet er også viktig for å kunne vurdere om prosjektet skal avsluttes, justeres eller om det skal «... holde stø kurs» (Røvik, 2016: 337). Hva myndighet angår, kan det komme som et biprodukt av kyndighet, men man må også være bevisst på hvordan man benytter de formelle maktstrukturene i organisasjonen.

Jeg vil hevde at de «dydene» Røvik presenterer, er sentrale i forhold til å kunne drive et program som Samspillmetoden Dialog over flere tiår. Dersom mine hypoteser stemmer, kan det være grunn til å tro at skoleledelsen på de aktuelle skolene har kombinert bevisst bruk av prinsippene i Samspillmetoden Dialog med strategisk bruk av Røvik sine «dyder» overfor personalet. Det være seg i både implementerings- og driftsfasen. Dermed kan «dydene» også være med å gi innsikt i eventuelle signifikante funn, selv om usikkerheten rundt dette spørsmålet er stor.

I tabellen nedenfor antyder jeg noen mulige eksempler. Listen kunne vært mye lengre og mange av punktene kunne passet i flere av boksene:

Tabell 4: Venn diagram - sammenhengen mellom Samspillmetoden Dialog og Røviks teorier rundt translasjon av idéer i organisasjoner

Samspillmetoden/"dyder"	Vis at du setter pris på din medarbeider	Juster deg til din medarbeider	Snakk positivt om det din kollega gjør/er opptatt av	Gi ros og anerkjennelse	Felles fokus	Gi mening	Sett positive grenser
Den kunnskapsrike oversetter		Innsikt i mottakende organisasjon	Hvordan har idéer oppstått?	Identifiser god praksis		Tilpasninger til den enkelte organisasjon	
Den modige og kreative oversetter		Addering og fra-trekking				Begreper og språk	
Den tålmodige oversetter					«Språk-smitte»	Skape tilsiktede effekter	
Den sterke oversetter	Lytt til innvendinger	Ansattes frykt for at egen kompetanse mister verdi	Hva er organisasjonens beste?		Kunnskap om praksisfeltet	Bruk av formelle makt-strukturer	Motstand må håndteres

Under vil jeg jeg peke på noen eksempler på sammenfall mellom prinsippene i Samspillmetoden Dialog og Røviks teorier.

Den kunnskapsrike oversetter

Prinsipp 4 i Samspillmetoden Dialog handler om å *gi ros og anerkjennelse*. Det gjør man blant annet ved å bekrefte og anerkjenne. Variabelen «Ros og anerkjennelse», er knyttet opp mot spørsmål som blant annet omhandler deltakelse og verdsetting.

Dette er tanker som sammenfaller med Røviks teorier om viktigheten av å identifisere og forsterke god praksis i organisasjonen.

Prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog handler om å *gi mening*. Det handler blant annet om gjensidig avhengighet, sikre felles forståelse og om å ta hverandre på alvor.

Variabelen «Gi mening», er knyttet opp mot spørsmål som blant annet handler om rettferdig og upartisk behandling. Det pekes ofte på at det er *dypt urettferdig å behandle alle likt*. Det kan høres paradoksalt ut, men det handler om å gjøre nødvendige tilpasninger. Røvik peker på at dette er en kompetanse som den kunnskapsrike oversetter må inneha.

Den modige og kreative oversetter

Også her viser tabellen «treff» på prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog.

I dette skjæringspunktet handler det om å skape begreper og språk, og sikre en felles forståelse for disse i organisasjonen. I neste omgang vil det kunne bidra til å styrke fellesskapsfølelsen i organisasjonen, samt økt effektivitet og produktivitet.

Den tålmodige oversetter

Prinsipp 5 i Samspillmetoden Dialog handler om å skape *felles fokus*. Det gjør man blant annet ved å sikre felles forståelse av det som kommuniseres, og ved å ta hverandre på alvor.

Variabelen «Felles fokus» er knyttet opp mot spørsmål som blant annet omhandler rettferdig og upartisk fordeling av oppgaver. Røvik benytter begrepet «språksmitte» for å illustrere viktigheten av å «dryppe» og «fremsnakke» de endringene man ønsker å få til. Dette er en viktig faktor for å klare å skape gode vekstvilkår for implementering, og «tilsiktede effekter» (treff prinsipp 6) på sikt.

Den sterke oversetter

Prinsipp 1 i Samspillmetoden Dialog handler om å *vise at man setter pris på sin medarbeider*. Det gjør man for eksempel ved å være lyttende og interessert i medarbeideres innspill i ulike saker.

Variabelen «Vis at du setter pris på din medarbeider», er knyttet opp mot spørsmål som blant annet omhandler hvorvidt medarbeideren føler at det er personer på arbeidsplassen som oppmuntrer og har troen på ham/henne. Et av Røviks tips her er å lytte til innvendinger.

Prinsipp 5 i Samspillmetoden Dialog handler om å skape *felles fokus*. Her snakker Røvik om viktigheten av å ha «kunnskap om praksisfeltet». Denne kunnskapen kan på den ene siden gi legitimitet i kollegiet, og på den andre siden kan den gi bedre forutsetninger for å kunne gjøre nødvendige kursendringer underveis.

Prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog handler om å *gi mening*. Her handler det om bruk av formelle maktstrukturer, og viktigheten av å være seg disse bevisst.

Prinsipp 7 i Samspillmetoden Dialog handler om å *sette positive grenser*. Det gjør man blant annet gjennom forutsigbar og autorativ ledelse. Variabelen «Positive grenser», er knyttet opp mot spørsmål som omhandler hvorvidt den ansatte får og/eller gir klare tilbakemeldinger.

Røvik er tydelig på at uansett hvor god man er på oversettelse, må man være forberedt på å møte motstand i alt implementeringsarbeid. Som leder må man benytte ulike strategier for å håndtere denne motstanden.

Oppsummering Røviks teorier

Sammenfallene mellom prinsippene i Samspillmetoden Dialog og Røviks «dyder», er mange og tydelige. Det er i stor grad den samme filosofien og de samme prinsippene som ligger til grunn for godt overførings- og implementeringsarbeid, som ligger til grunn for prinsippene i Samspillmetoden Dialog.

4. Metode

4.1. Valg av metode og dens relevans for problemstillingen min

Som nevnt ovenfor ønsker jeg å se på Samspillmetoden Dialogs effekt på arbeidsmiljøet. I Fyllingsdalen bydel er det 9 grunnskoler. På begynnelsen av 2000-tallet ble alle skolene introdusert for Samspillmetoden Dialog, men det var bare to skoler som valgte å implementere metoden. Disse skolene har holdt fast på metoden hele tiden og gjør det fremdeles.

Jeg har gjennomført en effektstudie hvor jeg sammenligner de to skolene i bydelen som driver programmet (intervensjonsskolene) opp mot to skoler i bydelen som ikke driver programmet (kontrollskolene). Jeg benyttet registerdata fra medarbeiderundersøkelsen fra 2016; ca. 200 respondenter.

Problemstillingen min åpner opp for ulike case-tilnæringer, men jeg har valgt en variabelsentrert design. Bukve (2016: 171) skriver som følger: «For å vurdere tiltaka må vi vite noko om effektane, noko vi best kan gjere gjennom ein variabelsentrert effektstudie med kontrollgruppe». Designet mitt blir intervensjonsorientert, siden jeg vil fokusere på effektevaluering (Bukve, 2016: 171-177). Med utgangspunkt i de kontinuerlige variablene, vil jeg vurdere i hvilken grad Samspillmetoden Dialog påvirker arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene.

Begrepene variabelsentrerte design og kvantitative design benyttes ofte om hverandre, og blir gjerne definert ved at de bygger på kvantitative data. Bukve bekrefter denne oppfatningen, men peker på at det mest grunnleggende kjennetegnet for en variabelsentrert design er «... den underliggende reduksjonismen» (Bukve 2016: 103). Denne legger føringer for produksjon og organisering av data.

I en variabelsentrert design opereres det med ulike forskningsobjekter. Det kan for eksempel være, som i mitt tilfelle, organisasjoner. De ulike forskningsobjektene beskrives ved hjelp av variabler; «Ein variabel er eit kjenneteikn, ein eigenskap eller ein dimensjon ved ei analyseining» (Bukve 2016: 103).

I analysearbeidet ser man på den enkelte variabel og ser om vi finner variasjon i verdiene. Samtidig kan man sammenligne ulike variabler og se om vi finner samvariasjon.

4.2. Variabelsentrert effektstudie med kontrollgruppe/Naturlig kvasi-eksperimentell studie

Evalueringsforskning eller effektstudier handler om å evaluere for eksempel et tiltak, en reform eller et program. Evalueringen kan være rettet mot ulike sider ved det aktuelle objektet. Denne forskningen skal også være til nytte ved fremtidige intervensjoner. Derfor blir begrepet *intervensjonsorienterte design* benyttet (Bukve 2016: 172).

En effektstudie skiller seg fra andre design ved at det bygger på forskningsbaserte data og at forskningen skjer i etterkant av prosjektet. Det er likevel mulig for forskeren å samle inn data underveis i prosjektet. Dermed kan forskeren bidra til endringer i prosjektet.

Min forskning foregår mens Samspillmetoden Dialog er virksom i de to aktuelle skolene. Resultatene av analysearbeidet mitt vil uansett ikke føre til endringer i selve programmet, men resultatene kan i prinsippet ha noe å si i forhold til om de aktuelle skolene velger å fortsette satsingen, og om andre skoler vil starte opp.

4.3. Summative og formative evalueringer

Effektstudier er for summative å regne, i den forstand at forskeren trekker sine konklusjoner i etterkant av at tiltaket er ferdig og resultatene foreligger. Det vil si at en først får nytte av forskerens arbeid når lignende prosjekter skal iverksettes i fremtiden. Vi kan derfor si at «Forskaren si rådgjevande rolle i slike prosjekt er derfor indirekte og avgrensa» (Bukve 2016: 133).

I formative vurderinger møter vi en annen forskerrolle. Her er forskeren «med på laget» og spiller ball med de andre aktørene. På den måten kan forskerens resultater føre til endringer og kursjusteringer underveis.

4.4. Målevaluering og effektevaluering

Målevaluering dreier seg enkelt sagt om å måle i hvilken grad et prosjekt har gitt de forventede resultatene; hvordan er sammenhengen mellom ønsket og faktisk tilstand?

Når vi ser på effekt, analyserer vi også hvorvidt det er grunn til å anta at det aktuelle tiltaket har hatt betydning for den statusen vi finner i dag. Det vil si at man også må ta høyde for andre faktorer som kan ha betydning for status. En naturlig konsekvens av dette blir at effektevalueringer har de samme krav til gjennomføring som eksperimentelle design. Det

medfører blant annet bruk av kontrollgruppe, system for kontroll av utilsiktede effekter og at det må tas høyde for at effekten kan vurderes ulikt ut i fra ståstedet til de ulike interessegruppene.

4.5. Innsamling av data

Jeg har tatt utgangspunkt i medarbeiderundersøkelsen. Dette er en nettbasert og anonym spørreundersøkelse som går ut til samtlige ansatte i Bergen kommune. Det er også kommunen som «eier» alle data tilhørende undersøkelsen. Undersøkelsen tar opp temaer og problemstillinger som er aktuelle i forhold til problemstillingen min. Jeg har valgt ut de utsagnene i medarbeiderundersøkelsen som jeg mener er best egnet til å belyse problemstillingen min. Jeg har fått tilgang til datamaterialet gjennom HR-seksjonen i kommunen.

Som nevnt tar jeg utgangspunkt i to skoler som driver dette programmet (intervensjonsskoler) og sammenligner dem med to skoler som ikke driver programmet (kontrollskoler). De to sistnevnte vil da utgjøre kontrollgruppen i designet. Det er altså ikke snakk om et randomisert utvalg, men senere i oppgaven vil jeg diskutere hvorvidt det er grunn til å anta at utvalget mitt avviker fra et mer teoretisk og tilfeldig utvalg (ytre validitet). Jeg vil også diskutere resultatene i forhold til statistisk validitet, indre validitet og begrepsvaliditet.

5. Analyse

Jeg startet opp analysearbeidet med å lage et «venn-diagram». Det vil i praksis si at jeg koblet utsagnene i medarbeiderundersøkelsen med prinsippene i Samspillmetoden Dialog, og begrunnet koblingene i teori. I dette arbeidet ble hvert utsagn koblet mot ett prinsipp (de ulike prinsippene kan kobles mot flere utsagn).

Hensikten med å gjøre disse koblingene, var å konstruere kontinuerlige variabler (ikke-observerbare variabler som måles via indikatorer). Jeg benytter Cohens d som effektmål. Denne regnes ut ved hjelp av gjennomsnitt og standardavvik. Derfor må jeg ha variabler på intervallnivå, det vil si kontinuerlige variabler. De kontinuerlige variablene konstrueres i tre trinn:

- a. Ut fra den teoretiske koblingen mellom utsagn i medarbeiderundersøkelsen og tema i Samspillmetoden Dialog
- b. Ved faktoranalyse, som kan indikere hvorvidt de ulike kontinuerlige variablene er egnet til å si noe om arbeidsmiljøet ved skolene som er med i undersøkelsen.
- c. Ved Crohnbachs alpha, som kan indikere hvorvidt de kontinuerlige variablene har tilfredsstillende indre validitet, og hvorvidt de er egnet til å måle effekt.

Rådataene jeg fikk tilsendt fra HR-avdelingen i Bergen kommune, ble kopiert fra Excel-fil og lagt inn i SPSS. I forbindelse med dette arbeidet oppdaget jeg at svaralternativet «Ikke aktuelt/vet ikke» er kodet med tallet 7 i medarbeiderundersøkelsen. Dermed måtte rådataene rekodes slik at «ikke aktuelt/vet ikke» blir «system missing». Det vil si at alle sjuerverdier i datasettet, ble ekskluderte.

Dernest koblet jeg utsagnene i medarbeiderundersøkelsen (de kategoriske variablene, v2 til v17) opp mot ulike prinsipper i Samspillmetoden Dialog.

De kontinuerlige variablene ble deretter konstruert ved å summere skårene på de inkluderte indikatorene i variabelen (Ringdal, 2012). Ringdal (2012) skriver som følger: «Et viktig argument for sammensatte mål er at de kan fange inn flere fasetter ved et rikt teoretisk begrep enn hver enkelt indikator (Ringdal, 2012: 345). Variablene ble satt sammen av indikatorer som i faktoranalyse viste gode faktorladninger. I tillegg ble variablenes reliabilitet sjekket ut ved hjelp av Cronbachs alpha. Det siste er et mål for indre konsistens mellom indikatorene i variabelen. Det viste seg å være en god Cronbachs alpha på samtlige sammensatte mål, jf. tabell 5. I forberedelsen av dataanalysen laget jeg også en dummyvariabel for å identifisere de to skolene som hadde deltatt

i Samspillmetoden fra de to som ikke hadde deltatt. Intervensjonsskolene slått sammen til én gruppe, og de to kontrollskolene ble på samme måte slått sammen til én gruppe.

Den første kontinuerlige variabelen (Vis at du bryr deg) ble konstruert ved å koble prinsipp 1 (Vis at du setter pris på din medarbeider) opp mot følgende spørsmål fra medarbeiderundersøkelsen:

1. Jeg kan stole på at de fleste av mine arbeidskollegaer er pålitelige og gjør det de sier at de skal gjøre (v2)
2. På min arbeidsplass er det personer jeg kan betro meg til, dele følelser med, og som bryr seg om meg som menneske (v3)
3. På min arbeidsplass er det personer som hjelper meg med problemløsning, og som gir meg praktisk hjelp, etc. (v5)
4. På min arbeidsplass er det personer som oppmuntrer meg, har troen på meg, og som bidrar til at min selvtillit bevares (v6)
5. Jeg hjelper mine kollegaer når de trenger det (v8)

Den andre kontinuerlige variabelen (Ros og anerkjennelse) ble konstruert ved å koble prinsipp 4 (Gi ros og anerkjennelse) opp mot følgende spørsmål i medarbeiderundersøkelsen:

1. Er din nærmeste leder åpen for at du kan si ifra når du har en annen mening? (v10)
2. Oppmuntrer din nærmeste leder deg til å delta i viktige avgjørelser? (v11)
3. Blir dine resultater verdsatt av din nærmeste leder? (v15)

Den tredje kontinuerlige variabelen (Felles fokus) ble konstruert ved å koble prinsipp 5 (Felles fokus) opp mot følgende spørsmål fra medarbeiderundersøkelsen:

1. På min arbeidsplass håndteres konflikter på en god måte. (v9)
2. Fordeler din nærmeste leder arbeidsoppgaver rettferdig og upartisk? (v13)
3. Legger din nærmeste leder til rette for etisk refleksjon på din arbeidsplass? (v16)
4. Samarbeider du og din leder godt? (v17)

Den fjerde kontinuerlige variabelen (Gi mening) ble konstruert ved å koble prinsipp 6 (Gi mening) mot følgende spørsmål i medarbeiderundersøkelsen:

1. Legger din nærmeste leder til rette for at du kan utvikle dine ferdigheter? (v12)
2. Behandler din nærmeste leder de ansatte rettferdig og upartisk? (v14).

Den femte kontinuerlige variabelen (Positive grenser) ble konstruert ved å koble prinsipp 7 (Sett positive grenser) opp mot følgende spørsmål i medarbeiderundersøkelsen:

1. På min arbeidsplass er det personer som gir meg klare tilbakemeldinger (råd, konstruktiv kritikk, ros) i hverdagen (v4)
2. Jeg gir mine kollegaer klare tilbakemeldinger (råd, konstruktiv kritikk, ros) i hverdagen (v7)

Utsagnet *Alt i alt, hvor fornøyd er du med arbeidssituasjonen din?* (v18) er ikke koblet opp mot noen av prinsippene i Samspillmetoden Dialog, og er derfor en kategorisk variabel. Siden en kategorisk variabel ikke er egnet til å måle effekt, er denne ikke med i det videre analysearbeidet.

Tabell 5: Koblinger mellom Samspillmetoden Dialog og aktuelle utsagn i medarbeiderundersøkelsen

Kontinuerlige variabler	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik	Cronbach's Alpha
Vis at du bryr deg	3 (v10, v11, v15)	4,98	5,67	0,902
Ros og anerkjennelse	5 (v2, v3, v5, v6, v8)	5,31	4,39	0,861
Felles fokus	4 (v9, v13, v16, v17)	4,85	5,89	0,901
Gi mening	2 (v12, v14)	4,9	3	0,803
Positive grenser	2 (v4, v7)	5,03	2,73	0,803

6. Funn

6.1. Empiriske funn

Jeg fremstiller de empiriske funnene ved hjelp av gjennomsnittsskår på de avhengige variablene, forskjeller i gjennomsnittsskår mellom intervensjonsskoler og ikke intervensjonsskoler, standardavvik og effektstørrelse (ES). Effektstørrelsen som benyttes er Cohens d. Cohens d regnes ut fra standardavvik av gjennomsnittsskår (M) i de to utvalgene på følgende måte:

$$ES = (\text{gjennomsnitt A} - \text{gjennomsnitt B}) / \text{sammenslått standardavvik}$$

(Garmannslund, 2012: 43)

I min analyse vil dette da være henholdsvis gjennomsnittene på de ulike latente variablene for intervensjonsskolene og ikke-intervensjonsskolene.

Hattie (2009: 9) opererer med følgende effektmål i forhold til skolefaglige prestasjoner:

- $ES < 0,2$ viser ingen effekt.
- ES mellom $0,2$ og $0,4$ viser til en liten effekt.
- $ES > 0,4$ og $< 0,6$ viser til en moderat effekt.
- $ES > 0,6$ viser til en sterk effekt.

Hattie (2009) sier at dette er veiledende størrelser som må sees i lys av aktuell kontekst. Det kan diskuteres hvorvidt undersøkelsen min kommer inn under Hatties definisjon av «skolefaglige prestasjoner». Garmannslund (2012) påpeker at dette også er en vanlig gradering å bruke for å fortolke Cohens d innen samfunnsvitenskap. Jeg vurderte det derfor som et relevant mål og fortolkningsprinsipp også for min undersøkelse.

Jeg fikk da følgende resultater (ES) for sammenligningen av de latente variablene mellom intervensjonsskoler og kontrollskoler:

Tabell 6: De ulike variablenes effekt målt ved Cohens d

Variabel	ES
Vis at du bryr deg	-0,02
Ros og anerkjennelse	0,39
Felles fokus	0,41
Gi mening	0,38
Positive grenser	0,03

I lys av fortolkningsregler for Cohens d viser tre av fem kategorier moderat effekt i favør av intervensjonsskolene. De to siste kategoriene viser ingen forskjell mellom intervensjonsskolene og ikke intervensjonsskolene.

Tabellen under (tabell 7) viser antall respondenter sammenslått for de to intervensjonsskolene og antall respondenter sammenslått for de to ikke intervensjonsskolene.

I tillegg viser den gjennomsnittsscore og standardavvik for de ulike kontinuerlige variablene, sammenslått for de to intervensjonsskolene, og sammenslått for de to ikke intervensjonsskolene.

Tabell 7: Gjennomsnitt og standardavvik for de kontinuerlige variablene

		Felles fokus	Vis at du bryr deg	Ros og anerkjennelse	Gi mening	Positive grenser
Intervensjon skoler	N	96	96	96	96	96
	Gjennomsnitt	21,06	26,47	16,01	10,52	10,11
	Standardavvik	3,14	3,71	2,27	1,57	1,69
Ikke Intervensjon skoler	N	101	101	101	101	101
	Gjennomsnitt	18,61	26,61	14,25	9,36	10
	Standardavvik	5,51	3,9	4,23	2,85	2,09

I tabellen under (tabell 8) fremstiller jeg effektstørrelsen Samspillmetoden Dialog har hatt i forhold til arbeidsmiljøet på intervensjonsskolene. Tabellen viser også at jeg har benyttet gjennomsnitt og standardavvik til å regne på Cohens d:

Tabell 8: Effektstørrelse (Cohens d) målt ved hjelp av gjennomsnitt og standardavvik

	Felles fokus	Vis at du bryr deg	Ros og anerkjennelse	Gi mening	Positive grenser
Diff snitt	2,44	-0,13	1,75	1,15	0,10
Sammenslått standardavvik	5,89	5,67	4,39	3,00	2,73
ES	0,41	-0,02	0,39	0,38	0,03

6.2. Sammenhengen mellom teori og effektmålingen

Nedenfor peker jeg på funn som forteller noe om sammenhengen mellom teoriene jeg har presentert og effektene jeg har målt.

6.2.1. Robinson

På den latente variabelen *Ros og anerkjennelse* er det en effektstørrelse mellom de to gruppene av skoler på $ES = 0,39$, jf. tabell 7. Dette indikerer at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt blant annet i forhold til at ansatte skal føle seg verdsatt og respektert, jf. tabell 2. Jeg mener det er grunnlag for å hevde at resultatet underbygges av Robinsons tanker om *respekt*.

Respekt, slik Robinson fremstiller det, dreier seg nettopp om å tenke at andre mennesker har gode intensjoner og at man lytter nøye til det andre har å si. Dette henger godt sammen med hva Samspillmetoden Dialog sier om viktigheten av å verdsette og respektere sine kollegaer.

På den latente variabelen *Felles fokus* er det en effektstørrelse mellom de to gruppene av skoler på $ES = 0,41$, jf. tabell 7. Dette indikerer at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt blant annet i forhold til at ansatte skal oppleve at de har et trygt og raust arbeidsmiljø, jf. tabell 2. Jeg mener det er grunnlag for å hevde at resultatet underbygges av Robinsons tanker om *kompetanse*. Kompetanse, slik Robinson fremstiller det, handler blant annet om viktigheten av å ha et arbeidsmiljø hvor det er trygt å dele og begrunne synspunkter, og hvor det blir grepet tak i inkompetanse. Dette henger godt sammen med hva Samspillmetoden Dialog sier om å kunne ta den andres perspektiv uten å miste sitt eget.

På den latente variabelen *Gi mening* er det en effektstørrelse mellom de to gruppene av skoler på $ES = 0,38$, jf. tabell 7. Dette indikerer at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt blant annet i forhold til å bevisstgjøre personalet på den gjensidige avhengigheten som eksisterer dem imellom, jf. tabell 2. Jeg mener det er grunnlag for å hevde at resultatet underbygges av Robinsons tanker om *integritet*. Integritet, slik Robinson fremstiller det, handler først og fremst om at beslutninger blir tatt i tråd med organisasjonens hovedprinsipper. En slik bevisstgjøring vil trolig få konsekvenser for hvordan man opptrer overfor hverandre i hverdagen, og hvordan den enkelte følger opp felles forpliktelser. Dette henger godt sammen med hva Samspillmetoden Dialog sier om viktigheten av å oppleve arbeidet som meningsfylt og å vise følelser for det en opplever sammen.

6.2.2. Dysthe - teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning

I avsnittet ovenfor argumenterte jeg for at Robinsons teorier om *integritet* underbygger funnene som er knyttet opp til den latente variabelen *Gi mening*. På samme måte underbygges funnene av Bakhtins tanker om hvordan mening utvikles og kommuniseres. Mening, slik Bakhtin fremstiller det, handler om vår samhandling med og avhengighet av dem vi lever sammen med og møter på vår vei gjennom livet. Fokus på adressaten er viktig for å unngå monologisk kommunikasjon. Dette henger godt sammen med det Samspillmetoden Dialog sier om at alle har behov for å oppleve at arbeidet er meningsfylt, og at den de er og det arbeidet de gjør, utgjør en forskjell i organisasjonen.

Som nevnt ovenfor, støtter Robinsons teorier om *respekt* funnene på den latente variabelen *Ros og anerkjennelse*. Funnene støttes også av Bakhtins tanker om flerstemmighet og konfrontasjon. Flerstemmighet og konfrontasjon, slik Bakhtin fremstiller det, handler blant annet om spenningsfeltet hvor idéer testes mot hverandre og ulike stemmer konfronteres. Det er på disse arenaene og i disse møtepunktene at dialogen fungerer og bidrar til utvikling. Dette henger svært godt sammen med det Samspillmetoden Dialog sier om bekreftelse og anerkjennelse som sentrale elementer for menneskers selvfølelse og opplevelse av egenverdi.

Robinsons teorier om *kompetanse* underbygger funnene knyttet til den den latente variabelen *Felles fokus*. Også her ser vi at Bakhtins teorier støtter de samme funnene. I denne sammenhengen dreier det seg om hans tanker vedrørende skillet mellom det autoritative og det indre

overbevisende ordet. Dette handler blant annet om at vi må bryte med den hierarkiske tankegangen som stenger for kritisk tenkning og refleksjon. Det er lett å finne referansepunkter til Samspillmetoden Dialog som blant annet er opptatt av gjensidighet, strategier som sikrer at vi faktisk har forstått hverandre og den praktiske handlingen som viser at vi tar hverandre på alvor og følger opp det vi har blitt enige om.

6.2.3. Dysthe -ledelse i et dialogperspektiv

I likhet med teoriene ovenfor, finner vi også her støtte for resultatene som indikerer at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt i forhold til den latente variabelen *Ros og anerkjennelse*. Dysthe bygger på Bakhtin sitt perspektiv på *dialog som motsetning til monolog*, og skriver blant annet at dialog er skapende, at refleksjon og kritisk tenkning bidrar til at vi føler eierskap til prosesser vi står i og at asymmetri er fruktbart når tilliten er på plass og vi er villige til å lytte til andres argumenter. Igjen finner vi tydelige referansepunkter til sentrale trekk ved Samspillmetoden Dialog, for eksempel i forhold til begreper som selvfølelse og egenverdi.

Resultatene fra undersøkelsen indikerer som kjent at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt i forhold til den latente variabelen *Felles fokus*. Dette finner vi også støtte for i Dysthes teorier om ledelse i et dialogperspektiv. Hun skriver blant annet at læring skjer i samspill med andre og at vi blir definerte gjennom vårt forhold til andre mennesker. Dette sammenfaller med mange prinsipper i Samspillmetoden Dialog, for eksempel innen områder som konflikthåndtering, rettferdig behandling, etisk refleksjon og samarbeid.

Den latente variabelen *Gi mening* er den tredje variabelen som indikerer at Samspillmetoden Dialog kan ha en moderat positiv effekt på arbeidsmiljøet ved skoler. Ved å ta utgangspunkt i Bakhtin sitt perspektiv på *dialog i et mikroperspektiv*, skriver Dysthe blant annet at gjennom dialog skapes mening, kunnskap og læring, og at mening skapes i møte mellom mennesker. Dette sammenfaller godt med Samspillmetoden Dialogs tanker om hva som er viktig i forhold til menneskers muligheter for utvikling.

6.2.4. Argyris og Schön

Koblingene mellom Argyris og Schön sine teorier om enkelt- og dobbeltkretslæring og de latente variablene *Gi ros og anerkjennelse*, *Felles fokus* og *Gi mening*, er mange. Jeg opplever at de mest sentrale trekkene ved teoriene om enkelt- og dobbeltkretslæring handler om ærlighet i forhold til

seg selv og omgivelsene. Det handler om vilje og evne til å foreta en «ståstedsanalyse», og vilje og evne å ta et kritisk blikk på seg selv og egen praksis. En slik «øvelse» vil føre til at man utfordres i forhold til sentrale prinsipper som blant annet kommer til uttrykk i Samspillmetoden Dialog. I så måte vil det være grunnlag for å hevde at også disse teoriene bygger opp om resultatet som indikerer at de tre latente variablene *Gi ros og anerkjennelse*, *Felles fokus* og *Gi mening* kan ha en moderat positiv betydning for arbeidsmiljøet ved skoler.

6.2.5. Røvik

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog kan ha moderat effekt i forhold til om medarbeideren opplever seg verdsatt og anerkjent.

På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn for å hevde at Røviks teori om *den kunnskapsrike oversetter* som identifiserer, anerkjenner, verdsetter og bekrefter god praksis, støtter opp om funnene i undersøkelsen min.

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog kan ha moderat positiv effekt i forhold til om medarbeiderne opplever å bli behandlet rettferdig og upartisk.

På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn til å hevde at Røviks teori om *den kunnskapsrike oversetter* som evner å gjøre tilpasninger til den aktuelle organisasjonen, støtter opp om funnene i undersøkelsen min.

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog kan ha moderat positiv effekt i forhold til om medarbeiderne opplever å bli behandlet rettferdig og upartisk.

På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn til å hevde at Røviks teori om *den modige og kreative oversetter* som klarer å lage begreper og skape et språk som er felles og forståelig for de ansatte i organisasjonen, støtter opp om funnene i undersøkelsen min.

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog kan ha moderat positiv effekt i forhold til om medarbeiderne opplever å bli behandlet rettferdig og upartisk.

På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn til å hevde at Røviks teori om *den tålmodige oversetter* som gjennom langsiktig og tålmodig arbeid klarer å oppnå tilsiktede effekter i organisasjonen, støtter opp om funnene i undersøkelsen min.

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog ikke har effekt, hverken positiv eller negativ, i forhold til å sette pris på sin medarbeider. Dermed er det heller ikke grunnlag for å hevde at Røviks teori om *den sterke oversetter* som lytter til innvendinger, underbygger hypotesen min om at Samspillmetoden Dialog gir et bedre arbeidsmiljø.

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog kan ha moderat positiv effekt i forhold til om medarbeiderne opplever å bli behandlet rettferdig og upartisk.

På bakgrunn av dette mener jeg det er grunn til å hevde at Røviks teori om *den sterke oversetter* som på en klok og strategisk måte benytter seg av de formelle maktstrukturene i organisasjonen, støtter opp om funnene i undersøkelsen min.

Undersøkelsen antyder at Samspillmetoden Dialog ikke har effekt, hverken positiv eller negativ, i forhold til hvorvidt ansatte opplever å bli møtt med positiv grensesetting. Dermed er det ikke grunnlag for å hevde at Røviks teori om *den sterke oversetter* som setter positive grenser, underbygger hypotesen min om at Samspillmetoden Dialog gir et bedre arbeidsmiljø.

7. Drøftingsdel

Formålet med denne masteroppgaven er å se i hvilken grad utvalgte arbeidsmiljøfaktorer kommer annerledes ut ved skoler som har benyttet Samspillmetoden Dialog enn ved skoler som ikke har benyttet den. Dette undersøker jeg gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad rapporterer personalet om mer *felles fokus* ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
2. I hvilken grad rapporterer personalet om at de *bryr seg mer om hverandre* ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
3. I hvilken grad rapporterer personalet om at de *roses og anerkjenner hverandre* mer ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
4. I hvilken grad rapporterer personalet om at de opplever *mer mening* ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?
5. I hvilken grad rapporterer personalet om at de i større grad kan sette *positive grenser* overfor sine kollegaer ved intervensjonsskolene enn ved kontrollskolene?

Hovedfunnene i min analyse viser at for variablene *Ros og anerkjennelse* (ES 0,39), *Felles fokus* (ES 0,41) og *Gi mening* (ES 0,38) ser Samspillmetoden Dialog ut til å ha moderat positiv betydning for arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene vs. arbeidsmiljøet ved kontrollskolene. Helt konkret er det for skolene som deltok i Samspillmetoden Dialog en høyere gjennomsnittsskåre (intervensjonsskoler M = 21,06/ kontrollskoler M= 18,61) og et lavere standardavvik (intervensjonsskoler St.avvik = 3,14/ kontrollskoler St.avvik = 5,51) på de tre latente variablene enn det er hos skolene som ikke deltok. Det siste betyr at medarbeiderne ved intervensjonsskolene viser større enighet i svargivning på de variablene som her er plassert inn under de tre latente variablene og *Ros og anerkjennelse*, *Felles fokus* og *Gi mening*. Dersom validiteten er god, kan det tyde på at Samspillmetoden Dialog har en moderat positiv effekt for arbeidsmiljøet ved skoler som benytter metoden.

For variablene *Vis at du bryr deg* (ES -0,02) og *Positive grenser* (ES 0,03), ser det ikke ut til å være noen målbar effekt for arbeidsmiljøet ved skolene som er inkludert i undersøkelsen. Dermed kan det se ut til at Samspillmetoden Dialog ikke har noen effekt på disse temaene, men dette vil jeg drøfte nærmere under punkt 7.1.

Drøftingen skjer ut i fra to innfallsvinkler som begge er viktige for en helhetlig konklusjon. For det første vil jeg med bakgrunn i teori drøfte funnene fra undersøkelsen. For det andre vil jeg diskutere nærmere ulike validitetsaspekter ved undersøkelsen.

I en variabلسentrert effektstudie er validitetsvurderingen sentral. Lund (2002) kaller dette for *kritisk realisme* og betrakter det «som en grunnleggende antakelse» (Lund m.fl. 2002: 79) når han redegjør for «noen sentrale prinsipper og metoder for å oppnå mest mulig sikker kunnskap i vanlig empirisk forskning innen psykologi, pedagogikk og nærliggende fagområder» (Lund m.fl. 2002: 79). I korte trekk dreier det seg om at vi må være opptatt av feilkilder og ydmyke i forhold til at vi aldri kan oppnå sikker kunnskap. Samtidig skal vi strebe etter «best mulig sikkerhet» (Lund m.fl. 2002: 80) ved å være profesjonelle og bevisste i vår tenkning og metodeanvendelse. Jeg vil derfor kort presentere de ulike validitetsaspektene og hva som regnes som trusler mot disse (Lund m.fl. 2002: 110). Hensikten med denne gjennomgangen er å vurdere mine funn i lys av validitetsaspektene.

7.1. Refleksjoner rundt funn

Variabelen: «Vis at du bryr deg»

Som nevnt ovenfor, kan variabelen *Vis at du bryr deg* (ES -0,02), ikke påvise noen effekt for arbeidsmiljøet ved skoler som er med i denne undersøkelsen, hverken positiv eller negativ, ved bruk av Samspillmetoden Dialog.

Det er overraskende at variabelen ikke viste positiv effekt, fordi variabelen handler om viktige forhold som kollegialitet og et godt miljø mellom de ansatte. Det første utsagnet (v2) i denne variabelen lyder som følger: «Jeg kan stole på at de fleste av mine arbeidskolleger er pålitelige og gjør det de sier de skal gjøre». En mulig forklaring på dette kan være at dette er forhold som handler om den enkeltes medarbeiders profesjonalitet og integritet. Det er grunn til å anta at slike forhold dermed vil bli løftet opp på alle skoler, uavhengig av om skolen satser på Samspillmetoden Dialog eller ikke. Det er rimelig å anta at kontrollskolene arbeider på andre måter med programmer/metoder/opplegg som dekker denne delen av Samspillmetoden Dialog. En annen faktor kan være at lærere er opptatt av relasjonsbygging, f.eks. mellom lærere og elever. Det er ikke urimelig å tenke at dette også kan ha betydning kollega imellom.

Det andre utsagnet (v3) lyder som følger: «På min arbeidsplass er det personer som jeg kan betro meg til, dele følelser med, og som bryr seg om meg som menneske». Det er heller ikke noen stor overraskelse og kanskje til og med gledelig at lærergruppene på skolene uavhengig av opplegg som Samspillmetoden Dialog, vektlegger tillit og relasjoner mennesker imellom. En annen og muligens medvirkende forklaring kan være at Samspillmetoden Dialog i større grad bidrar til å styrke den kollektive kapasiteten, enn de få og nære relasjonene. Dersom dette stemmer, er det med på å forklare resultatet.

Det tredje utsagnet (v5) lyder som følger: «På min arbeidsplass er det personer som hjelper meg med problemløsning, og som gir meg praktisk hjelp, etc.» Det er vanskelig å vite hva de ulike respondentene legger i utsagnet, da dette åpner for ulike tolkninger. Det kan være alt fra datatekniske problemer til utfordringer ved klasseledelse i en bestemt gruppe. Samspillmetoden Dialog tilbyr ingen «quick fix» på noen områder. Det er den langsiktige bevisstgjøringen som kan utgjøre en forskjell. Det er ikke en selvfølge at respondentene er seg dette bevisst når de svarer på en medarbeiderundersøkelse. Om dette resonnementet medfører riktighet, vil det også være medforklarende for resultatet.

Det fjerde utsagnet (v6) lyder som følger: «På min arbeidsplass er det personer som oppmuntrer meg, har troen på meg, og som bidrar til at min selvtillit bevares». I dette utsagnet dreier det seg om hvorvidt respondenten opplever at enkeltpersoner opptrer på en måte som styrker selvtilliten til respondenten. Jeg tenker at så lenge det er snakk om enkeltpersoner, kan det forklare manglende utslag i forhold til effekt. Selv om arbeidsmiljøet ved en skole er dårlig, vil det likevel kunne være enkeltpersoner respondenten opplever som støttende. I noen tilfeller kan et generelt dårlig arbeidsmiljø bidra til å styrke båndene mellom enkeltindivider, noe som i neste omgang kan gi seg utslag flere og sterkere fraksjoner. I så fall kan dette være en farlig tendens, siden slike fraksjoner ofte ikke er støttende for fellesskapet.

Det femte utsagnet (v8) lyder som følger: «Jeg hjelper mine kollegaer når de trenger det». Dette utsagnet er av selvransakende karakter. Manglende effektutslag ved bruk av Samspillmetoden Dialog overrasker derfor ikke. Samspillmetoden Dialog er tydelig på at den eneste man kan endre er seg selv, og bidrar derfor til at man blir mer bevisst sin egen utilstrekkelighet.

Etter å ha drøftet alle de seks kategoriske variablene (utsagnene) som utgjør den kontinuerlige variabelen *Vis at du bryr deg*, vil jeg hevde at det ikke er overraskende at den ikke viser effekt i forhold til bedre arbeidsmiljø ved bruk av Samspillmetoden Dialog.

Variabelen: «Positive grenser»

Variabelen *Positive grenser* (ES 0,03), kan heller ikke påvise noen effekt for arbeidsmiljøet ved skolene som er med i denne undersøkelsen, hverken positiv eller negativ, ved bruk av Samspillmetoden Dialog.

De to utsagnene som er med i denne variabelen, handler om hvorvidt respondenten opplever at han/hun får klare tilbakemeldinger fra sine kollegaer: «På min arbeidsplass er det personer som gir meg klare tilbakemeldinger (råd, konstruktiv kritikk, ros) i hverdagen» (v4), og hvorvidt respondenten opplever at han/hun gir klare tilbakemeldinger til sine kollegaer: «Jeg gir mine kollegaer klare tilbakemeldinger (råd, konstruktiv kritikk, ros) i hverdagen» (v7).

Spørsmålet er hva respondentene legger i begrepet «klare tilbakemeldinger». En forståelse som tenderer mot en autoritær stil, vil trolig ikke gi et positivt utslag for skoler som benytter Samspillmetoden Dialog. En forståelse som heller mer i retning av ros og velmenende råd, vil derimot kunne styrke muligheten for en positiv effekt ved bruk av Samspillmetoden Dialog. Min antagelse er at mange vil tolke dette i retning av en autoritær stil, i så fall bidrar det til å forklare resultatet.

På bakgrunn av dette resonnementet, er det mulig å forstå at heller ikke variabelen *Positive grenser*, gir positiv effekt for arbeidsmiljøet ved skoler som benytter Samspillmetoden Dialog.

Variabelen: «Ros og anerkjennelse»

Variabelen *Ros og anerkjennelse* (ES 0,39) viser at Samspillmetoden Dialog har moderat effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene i undersøkelsen min.

Det første utsagnet (v10) lyder som følger: «Er din nærmeste leder åpen for at du kan si ifra når du har en annen mening?» I dette prinsippet fokuserer Samspillmetoden Dialog blant annet på at leder skal respondere positivt på det medarbeideren sier og gjør. Det er viktig at den ansatte opplever å bli bekreftet av sin nærmeste leder. Bekreftelse er et helt sentralt element i prinsipp fire i Samspillmetoden Dialog. Å innarbeide en «bekreftende kultur» tar tid, og krever vilje og

bevissthet fra alle involverte parter. Intervensjonsskolene har benyttet Samspillmetoden Dialog i nærmere 20 år.

Aktuelle teoretiske referanser er Robinsons teori om «Fra lukket-for-læring-samtalen til åpen-for-læring-samtalen» (Robinson, 2015: 44) og Bakhtins teorier om flerstemmighet og konfrontasjon. *Robinson* er opptatt av at ledere må ta tak i de problemene/utfordringene som oppstår, samtidig som de makter å opprettholde relasjonene.

Bakhtin på sin side peker på viktigheten av å verdsette forskjeller, motsetninger og konfrontasjoner. Det er i dette spenningsfeltet at utvikling finner sted.

Sentralt i Samspillmetoden Dialog står tanken om at man skal evne å ta den andres perspektiv, samtidig som man ikke mister sitt eget.

Det andre utsagnet (v11) lyder som følger: «Oppmuntrer din nærmeste leder deg til å delta i viktige avgjørelser». Samspillmetoden Dialog er opptatt av at leder skal opptre på en måte som gir medarbeideren følelsen av egenverdi, blant annet gjennom trygghet i forhold til egen kompetanse.

Eksempler på aktuelle teoretiske referanser er Robinsons teori om *jakten på gyldig informasjon* og Argyris og Schöns teori om *dobbelkretslæring*.

Robinson er her opptatt av at synspunkter skal deles og begrunnes. Samtidig må egne synspunkter presenteres som hypoteser – ikke sannheter.

Argyris og Schön peker på at i en lærende organisasjon må alle være villige til å stille spørsmål ved egne verdier og holdninger – samt egen praksis.

Det tredje utsagnet (v15) lyder som følger: «Blir dine resultater verdsatt av nærmeste leder».

Her vil jeg trekke fram at Samspillmetoden Dialog er opptatt av at leder ikke bare skal gi positive tilbakemeldinger på det som er bra, men også forklare og begrunne hvorfor arbeidet er bra. Når en leder møter sine ansatte på en slik måte, viser han/hun samtidig interesse og engasjement for det arbeidet de ansatte legger ned. I neste omgang vil dette gjøre medarbeiderne trygge og stimulere dem til videreutvikling. Denne videreutviklingen vil komme både den enkelte arbeidstaker og skolen som organisasjon til gode.

Eksempler på aktuelle teoretiske referanser er Robinsons teorier om å bygge gode tillitsrelasjoner generelt, og hennes teorier rundt begrepet *respekt* spesielt.

Robinson mener at respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet er viktig i forhold til å bygge tillitsrelasjoner. Hva *respekt* angår, viser man først og fremst ved å verdsette andre menneskers tanker, idéer og innspill.

Jeg er ikke overrasket over at variabelen *Ros og anerkjennelse* har moderat effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene i undersøkelsen min. Oppsummert vil jeg si at de aktuelle utsagnene i stor grad dreier seg om tillitsforholdet mellom leder og den enkelte ansatte. I det inngår at begge parter oppfatter tilbakemeldinger som konstruktive innspill. Samspillmetoden Dialog er opptatt av samarbeid og respekt, og løfter fram dialogens form som helt avgjørende for å lykkes med nettopp dette. Det må over tid opparbeides kompetanse for at dette skal få synlig effekt for kulturen i en organisasjon.

Variabelen: Felles fokus

Variabelen *Felles fokus* (ES 0,41) viser at Samspillmetoden Dialog har moderat effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene i undersøkelsen min.

Det første utsagnet (v9) lyder som følger: «På min arbeidsplass håndteres konflikter på en god måte». Antagelser fører ofte til unødvendige misforståelser, som igjen er konfliktskapende. I dette prinsippet løfter Samspillmetoden Dialog frem viktigheten av å gå noen ekstra runder for å sikre at leder og medarbeider har forstått hverandre.

Eksempler på aktuelle teoretiske referanser er Røviks teorier om *den tålmodige oversetter* og *den sterke oversetter* og Argyris og Schöns teorier om *personlig dyktighet* og *mentale modeller*.

Røvik er opptatt av å forbygge konflikter ved å bruke tid på å la idéer materialiseres og modnes i organisasjonen. Samtidig må ledere kunne balansere mellom kyndighet og myndighet og vurdere om et prosjekt skal avsluttes, justeres eller «holde stø kurs».

Argyris og Schön peker her blant annet på viktigheten av å kunne balansere og prioritere med utgangspunkt i et helhetlig og overordnet perspektiv på organisasjonen.

Dette er prinsipper som kanskje først og fremst virker forebyggende i forhold til konflikter, men som også bidrar til å skape et klima som er egnet til å løse konflikter som oppstår.

Det andre utsagnet (v13) lyder som følger: «Fordeler din nærmeste leder arbeidsoppgaver rettferdig og upartisk». Samspillmetoden Dialog fremhever gjensidighet generelt og gjensidig oppmerksomhet spesielt, som en forutsetning for en felles oppfatning av virkeligheten. Dette kan

være elementer som styrker opplevelsen av rettferdighet og upartiskhet, som i neste omgang kan være med å forklare hvorfor den kontinuerlige variabelen *Felles fokus* gir positivt utslag for intervensjonsskolene.

Eksempel på aktuell teoretisk referanse er Robinsons teori om skolelederens *integritet*.

Robinson er tydelig på at det er helt avgjørende for en leders integritet at han/hun opptrer og foretar beslutninger i tråd med hovedprinsippene for organisasjonen. I skolesammenheng dreier det seg blant annet om å skape en felles forståelse i hele personalet for at elevenes trivsel og læring alltid skal være i sentrum.

Det tredje utsagnet lyder som følger: «Legger din nærmeste leder til rette for etisk refleksjon på din arbeidsplass?». På samme måte som for utsagnet ovenfor, vil vi også på dette området være avhengige av en felles virkelighetsforståelse. Likeverd og gjensidig respekt i relasjonene er helt sentralt for å kunne løfte etiske problemstillinger og reflektere rundt disse på en god måte. Dette er begreper som står helt sentralt i Samspillmetoden Dialog.

Eksempel på aktuell teoretisk referanse er Bakhtins teori om *skillet mellom det autoritative og det indre overbevisende ordet*. *Bakhtin* hevder at den hierarkiske dimensjonen binder oss i forhold til kritisk tenkning og refleksjon. For å «bryte lenkene» må vi komme «den ytre stemmen» i møte. Først da oppnår vi likevekt og gjensidig respekt, som er en forutsetning for (etisk) refleksjon.

Det fjerde utsagnet (v17) lyder som følger: «Samarbeider du og din nærmeste leder godt?». I forhold til samarbeidsklima mellom leder og medarbeider, er det viktig at begge parter forstår og verdsetter den gjensidige avhengigheten som ligger i relasjonen. Dette kan for eksempel komme til uttrykk ved at man tar på alvor, og ikke minst følger opp det man er blitt enige om. Nok en gang er vi inne på helt sentrale prinsipper i Samspillmetoden Dialog, som for eksempel at det må være et klima som gir rom for at man kan ta opp og diskutere ulike utfordringer.

Eksempel på aktuell teoretisk referanse er Robinsons teori om *å løse komplekse problemer*.

Robinson er her opptatt av at samarbeidende problemløsningsprosesser må planlegges, at man våger å gi åpent uttrykk for egne synspunkter uten å stenge andres ute, at møteprosesser ledes på en åpen måte, og at ledere i liten grad skal uttrykke negative følelser eller frustrasjon.

Jeg er heller ikke overrasket over at variabelen *Felles fokus* har moderat effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene i undersøkelsen min. Oppsummert vil jeg si at de aktuelle utsagnene dreier seg om konflikthåndtering og samarbeid. At leder viser vilje til å komme den ansatte i møte er avgjørende for godt samarbeid. Denne viljen virker forebyggende i forhold til konflikter, og er hensiktsmessig også når det kommer til konflikthåndtering. Samspillmetoden Dialog er tydelig på at man skal evne å ta den andres perspektiv. Når man vet at begrepet *respekt* betyr *å se en gang til*, blir dette et nøkkelbegrep i denne sammenhengen.

Variabelen: Gi mening

Variabelen *Gi mening* (ES 0,38) viser at Samspillmetoden Dialog har moderat effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene i undersøkelsen min.

Det første utsagnet (v12) lyder som følger: «Legger din nærmeste leder til rette for at du kan utvikle dine ferdigheter?». Her dreier det seg både om å utvikle generell kompetanse som organisasjonen har behov for, og om å gi rom og anledning for å utvikle en spisset egenkompetanse. Denne egenkompetansen som enkeltmedarbeidere får anledning til å opparbeide seg, vil også komme fellesskapet til gode.

Samspillmetoden Dialog er tydelig på at alle mennesker trenger å oppleve at arbeidsoppgavene de utfører er betydningsfulle for bedriften og dermed også for den enkelte. Det bidrar til å gjøre arbeidet meningsfylt. Når man opplever arbeidet som meningsfullt, øker også ønsket og behovet for kompetanse- og ferdighetsutvikling.

Eksempel på aktuell teoretisk referanse er Peter Senge sine teorier om *felles visjon og selvutviklende prosesser*.

Peter Senge trekker fram at en felles visjon bidrar til høyere toleranse i forhold til nytenkning, utprøving og å gjøre feil. Disse prosessene må være selvutviklende og ikke toppstyrte (Sivesind m.fl., 2011: 154).

Det andre utsagnet (v14) lyder som følger: «Behandler din nærmeste leder de ansatte rettferdig og upartisk?» Samspillmetoden Dialog løfter i denne sammenhengen blant annet fram viktigheten av å vise følelser og engasjement for det man opplever sammen. I et fellesskap der tilliten er stor, relasjonene gode og følelser for det en opplever sammen uttrykkes, er det nærliggende å tro at personalbehandlingen er preget av rettferdighet og upartiskhet.

Eksempel på aktuell teoretisk referanse er Robinsons teorier om at beslutninger må tas i tråd med organisasjonens hovedprinsipper.

Robinson er tydelig på at for å lykkes med dette, er leder helt avhengig av å ha integritet blant sine ansatte. Den «enkle» oppskriften er å opptre og foreta beslutninger som fremmer de overordnede målsetningene for organisasjonen.

Jeg er heller ikke overrasket over at variabelen *Felles fokus* har moderat effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene i undersøkelsen min. Oppsummert vil jeg si at de aktuelle utsagnene dreier seg om delaktighet og om å se den enkelte. Her dreier det seg om å vise interesse for å bli kjent med den enkelte ansattes ferdigheter og behov. Igjen er det snakk om å bygge en dialogkultur.

Tre av fem kontinuerlige variabler indikerer at Samspillmetoden Dialog har en moderat positiv effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene. Jeg har videre argumentert for hvorfor jeg mener at dette er troverdige resultater. I tillegg har jeg vist til noen teoriexempler som jeg også mener bidrar til å underbygge resultatene.

Standardavvik

Det er verdt å merke seg at intervensjonsskolene har mindre standardavvik enn kontrollskolene på alle de fem kontinuerlige variablene (se tabell 6). Det betyr at når det gjelder hvordan de vurderer og svarer på de ulike utsagnene i medarbeiderundersøkelsen, så er de ansatte på intervensjonsskolene mer enige i sine svar enn de ansatte på kontrollskolene.

En gjennomgående forskjell i standardavvik underbygger klart resultatene som viser at Samspillmetoden Dialog har en moderat positiv effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene.

Det er vanskelig å vurdere forskjeller i standardavvik. Likevel må dette resultatet betraktes som en tydelig forskjell, noe som igjen underbygger at Samspillmetoden Dialog har moderat positiv effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene.

7.2. Validitet

For å kunne foreta en adekvat tolkning av resultatene mine, har jeg valgt å vurdere dem opp mot ulike validitetsaspekter.

Validitet handler om å vurdere i hvilken grad det finnes relevante bevis som er gode nok til å hevde at en slutning/konklusjon er valid. «For å kunne belyse forskningsproblemet er det selvsagt viktig at de relevante slutningene har rimelig høy grad av sikkerhet eller *validitet*» (Lund m.fl. 2002: 85).

Hva *ytre validitet* angår, vil jeg si noe om bakgrunnen for utvalget mitt og drøfte blant annet opp mot hvorvidt det er grunn til å tro at sammensetningen av de ulike personalgruppene skiller seg vesentlig fra hverandre. Når det gjelder *statistisk validitet*, vil jeg drøfte om den sammenhengen jeg har funnet mellom Samspillmetoden Dialog og de ansattes opplevelse av trivsel og samarbeidsklima er så tydelig at den er verdt å tolke, eller om forskjellene er så små at de kan skyldes tilfeldigheter. Den tredje validitetstypen jeg vil drøfte er *indre validitet*. Den er aktuell så snart vi beveger oss fra det rent deskriptive og begynner å tenke kausalt. *Begrepsvaliditet* er knyttet til i hvilken grad spørsmålene i medarbeiderundersøkelsen er representative indikatorer forhold til begrepene trivsel og samarbeid.

For sistnevnte validitet er det avgjørende å ha en hensiktsmessig begrepsoperasjonalisering. Utfordringen ligger blant annet i at begrepene jeg ønsker å måle er abstrakte, og dermed i prinsippet ikke målbare (Lund m.fl. 2002: 142). Siden det ikke lar seg gjøre å observere trivsel og samarbeidsklima, må jeg observere forhold som jeg definerer som tegn på trivsel og samarbeid.

Lund peker på ulike trusler ved de fire validitetstypene (Lund m.fl. 2002: 110).

I forhold til *statistisk validitet* dreier det seg om brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke (power). Hva *indre validitet* angår, trekker han fram en rekke trusler, blant annet retningsproblemet, instrumentering, seleksjon og fravær. Når det gjelder *begrepsvaliditet*, peker Lund på ulike «irrelevante komponenter på årsaks- eller effekt-siden (Lund m.fl. 2002: 110). Som eksempler trekker han fram blant annet evalueringsforståelse og hypotesegjetting.

I forhold til *ytre validitet*, trekker Lund fram blant annet individhomogenitet og ikke-representativt individutvalg som eksempler på mulige trusler.

Nedenfor vil jeg teste noen av disse truslene opp mot undersøkelsen jeg har foretatt.

Hypotesen min tilsier at Samspillmetoden Dialog virker positivt på arbeidsmiljøet ved skoler. Forskningsproblemet er kausalt og dermed er indre validitet et relevant kvalitetskrav. Fenomenet *Samspillmetoden Dialog* og begrepet *arbeidsmiljø* må operasjonaliseres, som igjen fører til at

begrepsvaliditet er aktuelt. Ytre validitet er også relevant; problemstillingen er aktuell for skoler generelt.

7.2.1. Statistisk validitet

Lund påpeker at de vanligste truslene mot statistisk validitet er forhold som brudd på statistiske forutsetninger.

Det er naturlig å begynne med statistisk validitet, da denne regnes som en forutsetning for de andre validitetsaspektene. Lund (2002: 105-106) peker på at en kausal undersøkelse har god statistisk validitet dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel er statistisk signifikant og rimelig sterk.

I forhold til statistisk validitet i undersøkelsen min, vil jeg se nærmere på to trusler som fremkommer i tabellen ovenfor, nemlig brudd på statistiske forutsetninger og lav statistisk styrke. Statistisk styrke er definert som «... sannsynligheten for å gjøre den korrekte slutning å forkaste en gal nullhypotese» (Lund m.fl. 2002: 114).

I denne oppgaven måler jeg eventuell statistisk signifikant gjennom ES. Dette i seg selv styrker statistisk validitet. I tillegg mener jeg at ca. 200 respondenter (noenlunde likt fordelt på de fire skolene, og dermed noenlunde likt fordelt på de to gruppene *intervensjonsskoler* og *kontrollskoler*) gir en akseptabel «power».

Konklusjonen er at statistisk validitet i undersøkelsen er god.

7.2.2. Indre validitet

En kausal undersøkelse har god indre validitet dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen og tendensen er kausal (Lund m.fl. 2002: 105).

I forhold til indre validitet i undersøkelsen min, vil jeg se nærmere på de åtte truslene som Lund presenterer (Lund m.fl. 2002: 110), nemlig *retningsproblemet*, *historikk*, *modningsproblematikken*, *retest-effekten*, *instrumenteringstrusselen*, *seleksjonstrusselen*, *frafallstrusselen*, *trusselen om statistisk regresjon* og *trusselen om atypisk kontrollgruppeadferd*.

Retningsproblemet er ikke aktuelt i denne sammenhengen, da undersøkelsen min er intervensjonsorientert. *Modningsproblematikken* er heller ikke aktuell, da alle respondentene er voksne. Siden det ikke er snakk om pretestmåling, kan vi utelukke *retest-effekten*.

Også *instrumenterings-trusselen* kan utelukkes, da medarbeiderundersøkelsen er standardisert. I utgangspunktet er det ikke snakk om *fracfall*, men det kan være aktuelt å se på svarprosenten på de ulike skolene.

Derimot utgjør *historie* en mulig trussel mot indre validitet. Skolene som ikke har satsset på Samspillmetoden Dialog, har gjerne jobbet med andre og tilsvarende programmer.

Seleksjon er også aktuelt, da skoleutvalget ikke er tilfeldig. Likevel kan jeg ikke se at skolene skiller seg spesielt fra hverandre, eller at skolene som er med i utvalget skiller seg spesielt fra andre «vanlige» skoler.

Statistisk regresjon eller *regresjon mot gjennomsnittet*

Jeg kan ikke se at dette er en aktuell trussel i denne sammenhengen, da gruppene ikke er valgt ut på basis av skårene i en variabel (Lund m.fl. 2002: 1119).

Atypisk kontrollgruppeadferd

Jeg kan heller ikke se at atypisk kontrollgruppeadferd er en aktuell trussel, da gruppene ikke er kjent med undersøkelsen min.

Konklusjonen er at indre validitet i undersøkelsen er god.

7.2.3. Begrepsvaliditet

En kausal undersøkelse har god begrepsvaliditet dersom uavhengig og avhengig variabel måler de relevante begreper i forskningsproblemet (Lund m.fl. 2002: 105).

Spørsmålet her er altså om operasjonaliseringene i forhold til årsak og effekt faktisk måler de aktuelle begrepene. I mitt forskningsarbeid er dette et vesentlig spørsmål, da jeg kobler utsagn i medarbeiderundersøkelsen mot grunnleggende prinsipper i Samspillmetoden Dialog. To forhold har vært avgjørende i disse koblingene. For det første det rent språklige, det vil si at meningsinnholdet i enkeltutsagn i medarbeiderundersøkelsen stemmer overens med hvordan Samspillmetoden Dialog beskrives.

Et eksempel er utsagnene «Legger din nærmeste leder til rette for at du kan utvikle dine ferdigheter?» (v12) og «Behandler din nærmeste leder de ansatte rettferdig og upartisk?» (v14).

Disse utsagnene er koblet opp mot prinsipp 6 i Samspillmetoden Dialog (Gi mening), og utgjør den kontinuerlige variabelen *Gi mening*.

Prinsipp 6 vektlegger at alle medarbeidere trenger å oppleve at arbeidet de utfører er meningsfylt og at innsatsen de legger ned utgjør en forskjell for organisasjonen. Med støtte i teori mener jeg det er grunnlag for å hevde at ledere har en helt sentral rolle i forhold til at ansatte skal oppleve mening i det arbeidet de utfører. Det er begrunnelsen for koblingen.

Det andre aspektet er at koblingene mellom medarbeiderundersøkelsen og Samspillmetoden Dialog finner støtte i teori. For å eksemplifisere dette, holder jeg fast ved variabelen *Gi mening* og viser til Bakhtin (se side 26) som var opptatt av forholdet mellom *det autoritative ordet* og *den indre overbevisende diskurs* (Dysthe, 2012: 85). Dysthe leser Bakhtin dit hen at alle ledere må invitere til refleksjon og kritisk tenkning. I neste omgang vil det føre til at medarbeiderne får eierskap til prosessene og opplever mening i arbeidet de utfører.

Dette vil sikre at en møter noen av de truslene som Lund (2002) setter opp mot begrepsvaliditet, for eksempel begreps- og evalueringsforståelse.

«En operasjonell variabel kan representere eller måle tre komponenttyper, nemlig det relevante begrepet, irrelevante begrepet og usystematiske feil. De to sistnevnte komponentene representerer dermed trusler mot begrepsvaliditet» (Lund m.fl. 2002: 120).

Lund (2002: 120) peker på at mulige trusler mot begrepsvaliditet varierer i stor grad fra undersøkelse til undersøkelse. Det er derfor ikke hensiktsmessig å utarbeide en tilsvarende trusselliste som for indre validitet. De truslene som er nevnt i tabell 8, blir derfor mer for eksempler å regne. Jeg vurderer det slik at de er lite aktuelle i forhold til min undersøkelse, men konstaterer samtidig at jeg vurderer det dit hen at ingen av eksemplene utgjør en trussel for mine funn.

I «Venn-diagrammet» (vedlegg) og i teoridelen argumenterer jeg for hvorfor konstruktene måler det de faktisk skal måle. I tillegg testet jeg konstruktene gjennom faktoranalyse og Cronbach's Alpha med gode resultater.

Konklusjonen er at begrepsvaliditeten i undersøkelsen er god.

7.2.4. Ytre validitet

En kausal undersøkelse har god ytre validitet dersom det kan generaliseres til og over relevante individer, situasjoner og tider. (Lund m.fl. 2002: 105).

I forhold til ytre validitet i undersøkelsen min, vil jeg se nærmere på tre av de truslene Lund presenterer (Lund m.fl. 2002: 110). Disse truslene er *interaksjon mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider, individhomogenitet og ikke-representativt utvalg*. Til slutt vil jeg si noe generelt om *generaliseringsproblematikken*.

Interaksjon mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider.

«... en kausal effekt eller relasjon *varierer over* individtyper, situasjonstyper og tider. Jo større variasjonen er, desto mer usikker *over-generalisering*» (Lund m.fl. 2002: 122).

Jeg kan ikke se at variasjonen i utvalget utgjør noen trussel mot ytre validitet.

Individhomogenitet

Personalet ved de aktuelle skolene utgjør på ingen måte noen ensartet gruppe utover at kvinneandelen er stor på de to barneskolene.

Ikke-representativt utvalg

Alle fire skolene ligger i Fyllingsdalen bydel (sentralt i Bergen kommune) og er kommunale skoler med 50 til 80 ansatte. Det er ingen grunn til å tro at de ansatte ved de aktuelle skolene ikke er representative i forhold til ansatte ved skoler generelt.

Generaliseringsproblematikk

«Er ytre validitet dårlig, hjelper det ikke om statistisk validitet, indre validitet og begrepsvaliditet er tilfredsstillende. Kan vi ikke generalisere med rimelig sikkerhet, vil forskningsproblemet bli tilsvarende dårlig belyst og undersøkelsen som helhet bli svekket» (Lund m.fl. 2002: 125).

«Det er altså den samlede kunnskap basert på informasjon i og utenfor undersøkelsen som er avgjørende for validitet av en generalisering.» (Lund m.fl. 2002: 126)

«Med målpopulasjon menes den populasjonen som det refereres til i forskningsproblemet og som dermed forskeren fokuserer på. Tilgjengelig populasjon er den som forskeren reelt trekker utvalget fra» (Lund m.fl. 2002: 127).

Målpopulasjonen min er alle norske grunnskoler av en viss størrelse (minimum 300 elever og 50 ansatte). Tilgjengelig populasjon er skolene i Fyllingsdalen (to ungdomsskoler og sju barneskoler). Generaliseringsprosessen har to faser: Er det mulig å generalisere fra de fire skolene som er med i utvalget til de andre skolene i Fyllingsdalen? Vil det eventuelt i neste omgang være mulig å generalisere fra skolene i Fyllingsdalen til skoler på kommunenivå, fylkesnivå og nasjonalt nivå?

Hverken designet eller utvalget tilsier at det er forsvarlig å generalisere funnene. Samtidig er det ingen grunn til å tro at personalet ved disse skolene avviker fra andre barne- og ungdomsskoler. Alle skolene er kommunale og bundet av et felles lov- og regelverk, for eksempel i forhold til ansettelser og annet personalreglement.

8. Konklusjon og oppsummering

Jeg tok fatt på oppgaven med et mål og et ønske om å undersøke Samspillmetoden Dialogs betydning for arbeidsmiljøet ved skoler. Dette har jeg gjort ved å gjennomføre en effektstudie hvor jeg sammenligner resultater fra medarbeiderundersøkelsen ved to intervensjonsskoler, med resultater fra medarbeiderundersøkelsen ved to kontrollskoler. Da jeg valgte ut aktuelle utsagn fra medarbeiderundersøkelsen, la jeg vekt på utsagn som fokuserte på generell trivsel, sosialt samspill i kollegiet og dialog og samarbeid med nærmeste leder.

Jeg har benyttet utsagn fra medarbeiderundersøkelsen og konstruert kontinuerlige variabler for å kunne regne på gjennomsnitt, standardavvik og effekt. Jeg har videre gjort funn som viser at Samspillmetoden Dialog har hatt moderat positiv effekt på arbeidsmiljøet ved intervensjonsskolene.

Jeg har vist gjennom drøftingen min at resultatene er valide: Ca. 200 respondenter og bruk av Cohens d gir statistisk signifikans. Ved å utelukke trusler (Lund m.fl. 2002: 110) har jeg konkludert med at indre og ytre validitet er god. Ved å teste konstruktene gjennom faktoranalyse og Cronbach´s Alpha, har jeg konkludert med at disse måler de aktuelle begrepene i forhold til årsak og effekt.

Selv om jeg har argumentert for at resultatene mine er overførbare til andre skoler, gjør undersøkelsens omfang det ikke mulig å generalisere med rimelig sikkerhet.

Det er interessant å se at et program som i utgangspunktet skal bidra til bedre dialog mellom ansatte i skolen og elever, også kan gjøre positive utslag i forhold til arbeidsmiljøet ved skoler.

9. Referanser

Argyris, C og Schön, D: *Organizational learning II – Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company 1996

Bastøe, P, Dahl, K og Larsen, E: *Gjenoppdagelsen av det sosiale samspillet – en forutsetning for samarbeid*, fagartikkel i Magma, årgang 7, nr. 2 2004

Bergen kommune: *Sammen for kvalitet – læring. Plan for kvalitetsutvikling i bergensskolen*, 2016

Brørby, T: *På hvilken måte bidrar god ledelse til godt arbeidsmiljø*, Universitetet i Nordland, 2013/14. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/251547/Broerby.pdf> (5.10.2016)

Bukve, O: *Forstå, forklare, forandre*, Universitetsforlaget 2016

Fevolden, T og Lillejord, S: *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget i Oslo, 2005

Dysthe, O i Fuglestad, O og Lillejord S: *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget i Bergen, 5. opplag 2012

Dysthe, O: Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt og L. Esbjørn: *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget i Oslo, 2012

Garmannslung, PE: *Læreren og elevenes lærings- og arbeidsvaner*. Tidsskrift FoU i praksis, 6(2), side 33-52, 2012

Hattie, J (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge

Hundeide/Hillestad: *Kan psykologisk omsorg for barn læres?* Artikkel i Velferdssamfunnets barn, Dallans, Evans, Frønes, Kjølørød. Ad. Notam, Gyldendal 1994

Hatch, M: *Organisasjonsteori – moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Abstrakt forlag, 8. opplag 2010

Idsøe, E og Idsøe, T: *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Universitetet i Stavanger (Det humanistiske fakultet, Senter for adferdsforskning), 2012. Hentet fra: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekthe%20Emosjonelle%20vansker.pdf> (27.2.2016)

Johansen, V: *Det lille kvantitative metodeheftet, 2007.*

Hentet fra: <http://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2014/02/172007.pdf> (24.1.2017)

Larsen, E: *Gjør det en forskjell? En evaluering av Samspillmetoden Dialog*, Sigrid Hviding Kommunikasjon 2011

Mittel, T: Hovedoppgave til profesjonsstudiet i pedagogikk, Universitetet i Oslo, 2007

Ringdal, K: *Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, Fagbokforlaget, 3. utgave 2013 / 2. opplag 2014

Roald, K: *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*, Universitetet i Bergen 2010

Robinson, V: *Elevsentrert skoleledelse*, Cappelen Damm AS, 1. utgave / 3. opplag 2015

Røvik, K: *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*, Universitetsforlaget, 4. opplag 2016

Sigrid Hviding Kommunikasjon: Diverse «handouts» og notater

Sigrid Hviding Kommunikasjon: *Orientering om Samspillmetoden Dialog*

Sigrid Hviding Kommunikasjon: *Samspillmetoden Dialog*. Hefte med orientering om tilbudene og virksomheten.

Sivesind, K, Langfeldt, G og Skedsmo, G: *Utdanningsledelse*, Cappelen Forlag, 4. opplag 2011

Spurkeland, J: *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*, Universitetsforlaget, 2. utgave 2014, 2. opplag 2014

Sundli, Liv: Det gode læringsmiljø, s. 185-198: i Møller, Jorunn og Sundli, Liv /Red.): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*, HøyskoleForlaget 2007

Utdanningsdirektoratet: *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Oppsummering/#> (29.9.2016)

Vaarland, Grete Sørensen: *Proaktiv aggressivitet og forstyrrende atferd i klasserommet*. Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/aktuelt/proaktiv-aggressivitet-og-forstyrrende-atferd-i-klasserommet-article112714-13159.html> (24.2.2017)

Wiker, Paul Viktor: *Voksnes psykososiale arbeidsmiljø*. Hentet fra <http://www.godskole.no/utfordringer-i-skolen/voksnes-psykososiale-arbeidsmiljo> (2016, 5.10)

Aadland, E: *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*, Universitetsforlaget 2015

Vedlegg

«Venn-diagram» - sammenhengen mellom medarbeiderundersøkelsen, Samspillmetoden Dialog og aktuell teori

Medarbeiderundersøkelsen	Samspillmetoden Dialog	Teori
<p>Jeg kan stole på at de fleste av mine arbeidskolleger er pålitelige og gjør det de sier de skal gjøre (v2)</p> <p>På min arbeidsplass er det personer som jeg kan betro meg til, dele følelser med, og som bryr seg om meg som menneske (v3)</p> <p>På min arbeidsplass er det personer som hjelper meg med problemløsning, og som gir meg praktisk hjelp, etc. (v5)</p> <p>På min arbeidsplass er det personer som oppmuntrer meg, har troen på meg, og som bidrar til at min selvtillit bevares (v6)</p> <p>Jeg hjelper mine kollegaer når de trenger det (v8)</p>	<p>Vis at du setter pris på din medarbeider (prinsipp 1)</p>	<p>Robinson, 2015: <i>Respekt</i>: verdsette andres idéer <i>Personlig omsorg</i>: se hele mennesket</p> <p>Dysthe, 2012: Dialog er skapende, monolog er begrensende</p> <p>Hatch, 2010: <i>Felles visjon</i>: Personlige verdisyn</p>
<p>Begrunnelse for kobling: Utgangspunktet for dette prinsippet er at man skaper trygghet hos sine medarbeidere når man viser at man setter pris på dem. Dette kan for eksempel gjøres ved å gi uttrykk for omsorg, ved å vise glede og entusiasme, og ved å vise nærhet og fysisk kontakt. Cronbach's Alpha: 0,861 KMO: 0,842</p>		
<p>Er din nærmeste leder åpen for at du kan si ifra når du har en annen mening? (v10)</p> <p>Oppmuntrer din nærmeste leder deg til å delta i viktige avgjørelser? (v11)</p> <p>Blir dine arbeidsresultater verdsatt av din nærmeste leder? (v15)</p>	<p>Gi ros og anerkjennelse (prinsipp 4)</p>	<p>Robinson, 2015 <i>Respekt</i>: verdsette andres idéer</p> <p>Dysthe, 2012: Vi blir definerte gjennom vårt forhold til andre mennesker</p> <p>Hatch, 2010: <i>Felles visjon</i>: Høy grad av toleranse</p>
<p>Begrunnelse for kobling: Bekreftelse og anerkjennelse er avgjørende for å utvikle et godt selvbilde. Ved å reagere positivt på det medarbeideren gjør bra, gir vi medarbeideren følelsen av egenverdi. Det er viktigere å fokusere på hva medarbeideren ER enn hva vedkommende KAN. Cronbach's Alpha: 0,902</p>		
<p>På min arbeidsplass håndteres konflikter på en god måte (v9)</p>		<p>Robinson, 2015</p>

<p>Fordeler din nærmeste leder arbeidsoppgaver rettferdig og upartisk (v13)</p> <p>Legger din nærmeste leder til rette for etisk refleksjon på din arbeidsplass? (v16)</p> <p>Samarbeider du og din leder godt? (v17)</p>	<p>Felles fokus (prinsipp 5)</p>	<p><i>Kompetanse:</i> gyldig informasjon, respekt, intern forpliktelse</p> <p>Dysthe, 2012: Læring skjer i samspill med andre Refleksjon og kritisk tenkning bidrar til at vi føler eierskap til prosesser vi står i</p> <p>Hatch, 2010: <i>Personlig dyktighet:</i> Evnen til å vurdere retning og sammenhenger</p> <p><i>Mentale modeller:</i> Teste de grunnleggende oppfatningene</p> <p><i>Teamlæring:</i> Dialog og refleksjon</p>
<p>Begrunnelse for kobling: Fokus på gjensidighet; at vi er gjensidig avhengige av hverandre. Det vektlegges også at vi i vår kommunikasjon med hverandre må finne strategier som sikre at vi faktisk har forstått hverandre. Det er gjennom handlingene våre det vi faktisk gjør i hverdagen, vi kan vise våre medarbeidere at vi tar dem på alvor og følger opp det vi har blitt enige om. Cronbach's Alpha: 0,901</p>		
<p>Legger din nærmeste leder til rette for at du kan utvikle dine ferdigheter? (v12)</p> <p>Behandler din nærmeste leder de ansatte rettferdig og upartisk? (v14)</p>	<p>Gi mening (prinsipp 6)</p>	<p>Robinson, 2015 <i>Integritet:</i> beslutninger i tråd med organisasjonens hovedprinsipper</p> <p>Dysthe, 2012: Mening skapes i møte mellom mennesker Gjennom dialog skapes mening, kunnskap og læring</p> <p>Hatch, 2010: <i>Personlig dyktighet:</i> Evnen til å bygge på fornuft og intuisjon</p> <p><i>Felles visjon:</i> Selvutviklende prosesser</p> <p><i>Systematisk tenkning:</i> Helhetlig tenkning</p>
<p>Begrunnelse for kobling: Fokus på at alle skal oppleve at det de gjør er meningsfylt og at en utgjør en forskjell. Sentrale komponenter i denne sammenhengen er for eksempel å se arbeidet i en sammenheng, vise følelser for det en opplever sammen og avklare forventninger.</p>		

Cronbach's Alpha: 0,803		
På min arbeidsplass er det personer som gir meg klare tilbakemeldinger (råd, konstruktiv kritikk, ros) i hverdagen (v4) Jeg gir mine kollegaer klare tilbakemeldinger (råd, konstruktiv kritikk, ros) i hverdagen (v7)	Sett positive grenser (prinsipp 7)	Robinson, 2015 <i>Kompetanse</i> : åpen for læringssamtale Dysthe, 2012: Asymmetri er fruktbart når tillit er på plass og vi er villige til å lytte andres argumenter Hatch, 2010: <i>Personlig dyktighet</i> : Evnen til å prioritere retning og sammenheng
Begrunnelse for kobling: Dette prinsippet fokuserer på at medarbeideren gjennom forutsigbarhet, felles planlegging, takhøyde for ulike meninger og autorativ (ikke autoritær) ledelse kan øve opp sin selvkontroll. Cronbach's Alpha: 0,803		